

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais: a participação no associativismo local como contexto para o desenvolvimento de competências de cidadania no Centro Novas Oportunidades da Terras Dentro

Alexandra Maria Toste Rêgo Rafael Correia

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais: a
participação no associativismo local como contexto para o
desenvolvimento de competências de cidadania no Centro Novas
Oportunidades da Terras Dentro

Alexandra Maria Toste Rêgo Rafael Correia

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2009

Trabalho orientado pelo Professor Doutor Rui Canário

Resumo

Este trabalho de projecto desenvolve-se no campo da educação e formação de adultos, focando a atenção na problemática do Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais em Portugal. A realidade analisada é a de um Centro Novas Oportunidades promovido por uma Associação de Desenvolvimento Local e centra a sua atenção nos adultos que certificaram o nível equivalente ao secundário durante o ano 2008, nomeadamente nas competências de Cidadania desenvolvidas através da participação activa no movimento associativo local.

O objectivo é contribuir para um melhor conhecimento do trabalho desenvolvido no sistema nacional de RVCC, tendo em conta o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, e compreender melhor em que medida a participação no associativismo local pode contribuir para a aprendizagem de uma cidadania activa.

A metodologia seguida é a da pesquisa de terreno, suportada essencialmente pela observação participante. Uma parte é constituída por uma auto-reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida enquanto profissional da educação e formação de adultos e a outra é sobre o trabalho desenvolvido no CNO da Terras Dentro.

Como conclusão, é considerado que o processo de RVCC pode contribuir para aproximar, no sentido do reconhecimento mútuo, os vários contextos em que ocorrem as aprendizagens ao longo da vida (formais, não-formais e informais), a escola e a formação, o trabalho e a profissão, a família e os espaços de lazer, etc. É considerado ainda, que a participação no associativismo local pode contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial; reconhecimento, validação e certificação de competências; educação e formação de adultos; competências de cidadania; participação cívica.

Summary

This project work develops in the field of adult education and training, focusing attention on the problem of Recognition, Validation and Certification of Acquired Expediencies, in Portugal. The reality examined is a New Opportunities Center (CNO) promoted by a Local Development Association and focus its attention on adults who certify the equivalent to secondary level during the year 2008, particularly in citizenship competences developed through active participation in the local associations.

The aim, is to contribute to a better understanding of work in national RVCC system, taking into account the paradigm of lifelong learning, and understand better the extent to which participation in local associations can contribute to active citizenship learning.

The methodology used is the “field search” essentially supported by participant observation. One part is composed of a self reflection on apprenticeships lifelong developed while professional on adult education and training, and the other is about the work in “Terras Dentro” CNO.

As a conclusion, it is considered that the process of RVCC can contribute to bring in the direction of mutual recognition, the various contexts in which occur the lifelong learning (formal, non-formal and informal), school and training, employment and profession, family and leisure spaces etc. It is considered that the participation in local associations can contribute to the development of competencies of citizenship.

Key-words: Experiential learning; recognition, validation and certification of competences; adult education and training; citizenship competences; civic participation.

Índice

Introdução.....	3
Capítulo 1 - Posicionamento no quadro teórico da educação e formação de adultos ..	5
1.1.Posicionamento relativamente às principais correntes teóricas.....	6
O Pragmatismo ou a Educação Progressista.....	7
A Abordagem Humanista ou a importância da pessoa na aprendizagem	8
O conceito de Conscientização de Paulo Freire.....	9
O Contributo de Mezirow.....	10
O Movimento da Educação Permanente.....	11
A Corrente das Histórias de Vida.....	13
1.2.Educação e Formação de Adultos, Desenvolvimento Local e Cidadania Activa	15
O Conceito de Cidadania Activa e a Educação para a Cidadania	17
1.3.Educação e Formação de adultos e a realidade Portuguesa (de 1945 à actualidade).....	23
1.4.Linhas de orientação da educação e formação de adultos na actualidade europeia	34
O Livro Branco sobre a educação e formação	34
O Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida.....	35
1.5.A problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência.....	37
1.6.O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal	44
Os referenciais de Competências- Chave	48
As orientações metodológicas subjacentes ao sistema RVCC	52
As várias fases do processo de RVCC.....	54
Oportunidades e fragilidades do sistema de RVCC implementado	56
Capítulo 2 - Balanço Reflexivo das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência.....	61
2.1.Da licenciatura em sociologia à educação não formal de jovens adultos no contexto de uma associação juvenil.....	63
2.2.Do envolvimento na educação e formação de adultos no contexto do desenvolvimento local. Uma perspectiva integrada. A experiência na Terras Dentro.	69
2.3.Outras experiências significativas	82
2.4.Delineando projectos futuros.....	85
Capítulo 3 - O CNO (Centro Novas Oportunidades) da Terras Dentro.....	86
3.1.A Terras Dentro.....	88

Da sua origem ao seu envolvimento na educação e formação de adultos e na promoção da cidadania activa.....	88
3.2.Caracterização e funcionamento do CNO da Terras Dentro.....	98
A sua origem e implementação na zona de intervenção da associação.....	98
O diagnóstico	99
Os objectivos.....	112
As parcerias.....	113
Os públicos – alvo.....	115
A equipa	115
Modelo de funcionamento.....	120
Caracterização dos adultos certificados com o nível secundário no âmbito do processo RVCC em 2008.....	122
Avaliação	133
3.3.As competências de cidadania e profissionalidade certificadas e as experiências de vida que lhes estão subjacentes.....	151
Os contextos e as experiências significativas para o desenvolvimento de competências de cidadania.....	151
Em que medida a participação activa no movimento associativo contribui para o reconhecimento, validação e certificação de competências na área de Cidadania.....	157
Considerações Finais	164
Bibliografia	166
Índice de Quadros	171
Índice de Gráficos.....	173
Anexos.....	175

Introdução

Este trabalho no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, reflecte uma abordagem realizada pelo olhar de uma profissional da educação e formação de adultos que desenvolve a sua actividade profissional no quadro de uma associação de desenvolvimento local. Caracteriza-se por ser um trabalho de projecto, e tem como tema central a análise da actividade desenvolvida no âmbito do CNO (Centro Novas Oportunidades) da Terras Dentro durante o ano 2008. Neste contexto, a problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência no campo da educação e formação de adultos é central neste trabalho.

Na primeira parte (capítulo 1), após uma incursão selectiva pelas principais correntes teóricas que permitem enquadrar a problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência no campo da educação e formação de adultos, é realizada uma breve descrição do desenvolvimento do sector em Portugal, do pós-guerra aos dias de hoje, e uma apresentação sobre a relação entre educação e formação de adultos, desenvolvimento local e cidadania activa. Seguidamente são apresentadas, de forma sintética, as principais linhas de orientação da educação e formação de adultos na actualidade europeia. Este primeiro capítulo termina com uma análise e descrição do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) implementado em Portugal.

Na segunda parte (capítulo 2) é realizada uma breve reflexão sobre as aprendizagens por mim realizadas através da experiência enquanto profissional da educação e formação de adultos em Portugal.

Na terceira e última parte deste trabalho (capítulo 3) é realizada uma caracterização da actividade desenvolvida no CNO da Terras Dentro durante o ano 2008. Esta caracterização inicia-se pela apresentação da entidade promotora, a associação Terras Dentro, a sua origem, missão, objectivos e trabalho desenvolvido no âmbito da educação e formação de adultos e nomeadamente na “educação para a cidadania”. Seguidamente é apresentado o CNO da Terras Dentro, realizando uma análise do trabalho desenvolvido durante o ano 2008. Esta análise foca a atenção nos adultos que

certificaram o nível secundário, nomeadamente no âmbito da área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade, tentando identificar em que medida a participação activa no movimento associativo contribuiu para o reconhecimento, validação e certificação de competências na área da Cidadania.

Capítulo 1 - Posicionamento no quadro teórico da educação e formação de adultos

Neste capítulo procurarei definir as coordenadas que me permitem posicionar numa encruzilhada de caminhos. Este mapeamento será norteado pelo quadro teórico da educação e formação de adultos.

Para delinear a rota, começo por uma incursão sintética e selectiva por correntes teóricas que são pertinentes para perceber hoje a problemática do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Uma vez que enquadro a minha actuação no contexto da sociedade portuguesa, numa associação de desenvolvimento local, e em que a educação para a cidadania é um aspecto fundamental da minha prática, farei uma breve descrição do desenvolvimento do sector da educação e formação de adultos em Portugal do pós-guerra aos dias de hoje e uma apresentação sobre a relação entre educação e formação de adultos, desenvolvimento local e cidadania activa.

Seguidamente farei uma abordagem das principais linhas de orientação da educação e formação de adultos na actualidade europeia, uma vez que integramos a União Europeia e somos obviamente condicionados por ela.

Partirei então para uma análise da problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência, concluindo com uma descrição do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) implementado em Portugal.

1.1.Posicionamento relativamente às principais correntes teóricas

Com este primeiro texto, pretendo referenciar os principais autores, ideias e conceitos que nortearam o trabalho que aqui apresento. Necessariamente uma escolha selectiva, uma vez que a riqueza do trabalho desenvolvido em diferentes áreas do saber (abordagem multidisciplinar) até à actualidade, é imensa. Procurei identificar as teorias e conceitos nos quais melhor consigo enquadrar, por um lado, a minha experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos, e por outro, a parte empírica deste trabalho, que se situa, mais especificamente no âmbito da problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência.

Dos anos setenta até à actualidade temos observado o surgimento de um novo paradigma no âmbito da educação, nomeadamente na educação e formação de adultos. Como diz Canário (Canário, 2008), a questão que se coloca já não é tanto (como o foi até meados do séc. XX) como se ensinam os adultos, mas sim, como se formam os adultos. Este reposicionamento de perspectiva reflecte um novo paradigma que coloca o aprendente e a sua experiência de vida no centro do processo de aprendizagem. Ainda segundo Canário: *“ A experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem, estruturados, segundo Maglaive (1990), por um ciclo recursivo entre a via simbólica e uma via material de aprendizagem.”*

Como refere Fernandez (Fernandez, 2008), o referente deixa de ser a escola para passar a ser a vida. Na origem deste novo paradigma, encontramos um conjunto diferenciado e bastante rico de autores, que desenvolveram as suas teorias ao longo do séc. XX, e que segundo Finger e Asún (Finger e Asún, 2003) poderemos organizar em três escolas (principais) de pensamento sobre a educação de adultos – Pragmatismo, Humanismo e Marxismo. Outros autores seguem diferentes formas de organização das correntes de pensamento sobre a educação de adultos, no entanto qualquer das abordagens ajuda a compreender o que entendemos por aprendizagem dos adultos, ou mesmo a compreender a problemática, hoje premente na Europa, do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

O Pragmatismo ou a Educação Progressista

No âmbito desta corrente (de origem anglo-saxónica) destaca-se o contributo de John Dewey, embora outros autores tenham desenvolvido trabalhos, também eles, fundamentais no campo da educação e formação de adultos, como Lindeman, Kurt Lewin, e David Kolb.

John Dewey (1859-1952), filósofo da educação, simboliza o movimento progressista da educação, movimento este, que procurou integrar uma maior articulação entre a educação, a sociedade e a vida. Segundo Paraskeva (Paraskeva, 2005), um dos valores sagrados da filosofia de Dewey é a Democracia. Para Dewey, educação e democracia são inseparáveis. A escola, é para este autor, a instituição por excelência, que assegura os princípios de uma sociedade democrática (Paraskeva, 2005).

Segundo Finger e Asún (Finger e Asún, 2003), *“Dewey fornece uma visão da educação muito ampla que assenta perfeitamente na educação de adultos: a educação é para todos, em todo o lado e para todo o tempo”*.

Para diversos autores, Dewey é o fundador do conceito de **Aprendizagem Experiencial**. Para Dewey a educação é, basicamente, uma reconstrução contínua da experiência (Paraskeva, 2005). Segundo Finger e Asún (Finger e Asún, 2003), Dewey considerava que as aprendizagens são construídas com base nas experiências assim como a acção, ou seja, o *aprender fazendo* é uma parte fundamental do ciclo de aprendizagem, estando implícita uma compreensão prática do mundo. Dewey apresenta a aprendizagem (a educação) como um processo, que se desenvolve em espiral. Este processo de aprendizagem realiza-se com base na experiência, mas esta só é educativa se seguir dois princípios: O **princípio da continuidade**, segundo o qual, cada nova experiência tem em conta as experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes, e o **princípio da interação**, segundo o qual, a experiência resulta da simbiose entre estados internos do organismo e as condições do contexto, num determinado momento. Este princípio tem implícito, quer o carácter social das experiências, quer o carácter pessoal das mesmas, ou seja, perante experiências semelhantes, num determinado contexto social, cada sujeito constrói a sua

aprendizagem de forma diferenciada, uma vez que os factores pessoais que o caracterizam também determinam a forma e o conteúdo da aprendizagem.

No entanto para Dewey, nem todas as experiências são formativas. Para o explicar, ele distingue actividade de experiência. Segundo Pires (Pires, 2005), para Dewey: *“(...) a experiência implica uma avaliação, que é feita através da percepção das relações e das continuidades, implicando um trabalho cognitivo, a descoberta de um sentido. Através da reflexão, é possível atribuir um sentido à experiência.”*

Segundo Dewey o sujeito aprende quando reflecte sobre a experiência, surgindo assim o seu conceito de **experiência reflexiva**. Segundo Pires (Pires, 2005), Dewey tem o mérito de valorizar o papel da experiência na aprendizagem (embora entenda a experiência reflexiva numa perspectiva de experimentação, tendo em conta o método experimental da ciência), e de articular dessa forma a “prática” com a teoria.

Do pensamento de Dewey e tendo em conta o trabalho que aqui apresento são relevantes os seus contributos para a actual importância que se atribui ao conceito de aprendizagem experiencial e de experiência reflexiva, no contexto da educação e formação de adultos e particularmente no âmbito do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais. Por outro lado a articulação que ele faz entre educação e democracia parece-me extremamente interessante numa perspectiva de educação para a cidadania. Dewey considerava a democracia como um método que por intermédio da educação, ou através da escola, permitia a transformação da sociedade. Talvez seja possível considerar que Dewey pensava que a educação seria um dos principais veículos senão o mais importante para a construção de sociedades democráticas.

A Abordagem Humanista ou a importância da pessoa na aprendizagem

O pensamento de Carl Rogers constitui um dos principais contributos para esta abordagem. Carl Rogers, segundo Pires (Pires, 2005), distingue aprendizagem sem significado, opressiva e alienante, de aprendizagem significativa, experiencial e que envolve a pessoa na sua globalidade, *“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção*

futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas da sua existência” (Rogers, 1983-a:253 in Pires, 2005: 151).

Uma das contribuições fundamentais da abordagem Humanista é o facto de centrar a aprendizagem na pessoa, ou seja no seu desenvolvimento como um todo, tendo em consideração todas as suas dimensões: a afectiva, a relacional, a cognitiva e intelectual. Esta abordagem olha para o adulto de uma forma holística.

Segundo Pires (Pires, 2005), dos principais contributos de Rogers para a educação e formação de adultos, destacam-se: o conceito de ***aprendizagem significativa***; a importância atribuída à relação pedagógica na aprendizagem, destacando o ***papel de facilitador*** que o educador de adultos deve desempenhar; a ***valorização da experiência*** no processo de aprendizagem dos adultos; e o facto de considerar a aprendizagem como processo de desenvolvimento e realização pessoal.

No âmbito deste trabalho são pertinentes os conceitos de aprendizagem significativa, a valorização da experiência no processo de aprendizagem, o papel do formador enquanto facilitador da aprendizagem e o facto de olhar para o adulto como um todo, sendo a aprendizagem um factor de desenvolvimento e realização do adulto enquanto pessoa.

O conceito de Conscientização de Paulo Freire

Segundo Pires (Pires, 2005: 161), *“Freire é considerado um dos teóricos mais influentes no domínio da educação de adultos, desenvolvendo os fundamentos da “educação crítica”, ou “educação libertadora”, e construindo o conceito-chave de “Conscientização”*”.

Ainda segundo a mesma autora, nas suas ideias sobre a educação, Freire apresenta uma concepção humanista sobre as pessoas, tendo como expectativa que a educação as leve a uma maior participação no mundo.

Segundo Finger e Asún (Finger e Asún, 2003), podemos encontrar as raízes do pensamento de Freire, no Humanismo Católico, no Marxismo, na Filosofia Alemã e na Teoria do Desenvolvimento. A partir da combinação de cada uma destas influências, Freire constrói a sua Pedagogia da Libertação. Ainda segundo os mesmos autores, a

pedagogia da Libertação de Freire, é uma acção ou processo cultural em direcção à libertação.

O conceito de Conscientização, refere-se ao *“processo através do qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é modelado por forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais. A “conscientização” conduz à consciência crítica, à capacidade de reflectir e agir sobre o mundo com vista à sua transformação”* (Tennant, 1997, Weiler, 1996 in Pires, 2005: 162)

Freire critica o papel transmissivo da educação, defendendo que o formando se deve assumir como produtor de saber. Na sequência desta crítica ao papel transmissivo da educação, realça ainda a importância da aprendizagem informal. Freire valoriza a reflexão sobre a experiência ou praxis, dizendo que é através da reflexão que fazem sobre as suas experiências, que os adultos iniciam um processo de tomada de consciência de novas realidades (Pires, 2005).

O conceito de *Conscientização* de Freire tornou-se um conceito central no campo da educação e formação de adultos.

Para este trabalho, não só é relevante a importância que o autor atribui à reflexão sobre a experiência na aprendizagem dos adultos como o facto de considerar que através do processo de *Conscientização*, o adulto pode “libertar-se socialmente”, ou seja, o processo de *Conscientização* leva a que o adulto se torne um cidadão mais activo, mais participativo na defesa dos seus direitos, porque mais consciente dos mesmos. Os métodos pedagógicos indicados por este autor parecem constituir uma boa sugestão para a educação e formação de adultos para a cidadania activa.

O Contributo de Mezirow

Mezirow teve uma contribuição pertinente para a compreensão da aprendizagem dos adultos. O seu principal contributo situa-se na importância que atribui à dimensão social e cultural da aprendizagem, na importância da construção de sentido resultante da compreensão e reflexão que fazemos sobre a experiência. Como nos diz Pires (Pires, 2005: 165), para Mezirow (...) *“a aprendizagem é um processo através do qual se atribui um sentido, partindo das experiências e dos conhecimentos já adquiridos; é uma reinterpretação de uma experiência. A atribuição de sentido – making meaning – é um*

elemento fundamental da aprendizagem dos adultos”. No âmbito das ideias de Mezirow é fundamental o conceito de transformação de perspectiva, que significa “(...)um processo de reestruturação dos quadros de referência do adulto, ao longo da sua vida, com vista à atribuição e à compreensão do sentido. A transformação de perspectiva ocorre quando o quadro de referência se mostra insuficiente para a compreensão das situações e experiências. A transformação de perspectiva implica o desenvolvimento da “reflexividade crítica”, sobre os pressupostos culturais que orientam o pensamento e os sentimentos dos adultos” (Pires, 2005:166).

O processo de transformação vai permitindo ao adulto evoluir no sentido da sua autonomia, ou seja, como um processo de emancipação da pessoa. Ainda segundo Pires (Pires, 2005), para Mezirow a aprendizagem dos adultos pode desenvolver-se de quatro formas diferentes: através dos esquemas de sentido já existentes, através da sua modificação, da construção de novos esquemas, ou da transformação das perspectivas de sentido.

Mezirow considera a aprendizagem como o resultado de um processo de reflexão sobre a experiência (dando relevo e mesmo desenvolvendo o conceito de Dewey de experiência reflexiva), pelo que as suas teorias se tornaram um excelente contributo para a compreensão das aprendizagens realizadas em contextos não formais.

Da abordagem de Mezirow é fundamental reter para este trabalho a importância que é atribuída à **reflexão crítica sobre a experiência**, no sentido em que a mesma permite uma **aprendizagem transformadora**. Mezirow atribui também muita importância aos factores sócio culturais no processo de aprendizagem dos adultos, na medida em que, à semelhança de Freire, através da reflexão crítica sobre a realidade sócio cultural, o adulto é conduzido à sua própria emancipação (Pires, 2005).

O Movimento da Educação Permanente

O movimento da educação permanente que teve início nos anos setenta, sustenta os seus ideais em diversos autores e correntes de pensamento sobre a educação e formação dos adultos, passando a colocar a educação ao serviço do desenvolvimento, no sentido de “humanizar o desenvolvimento”. Como diz Canário (Canário, 2008: 87): “A publicação, pela UNESCO, de um relatório sobre a educação que enfatiza, por oposição a

uma lógica de acumulação de conhecimentos, um processo de “aprender a ser” (Faure, 1972) representa um ponto de viragem no pensamento sobre a educação.”

Colocando a pessoa como sujeito da formação, Canário (Canário, 2008: 88), indica 3 pressupostos base da educação permanente: “(...)o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade”. Segundo Finger e Asún (Finger e Asún, 2003), a ideia principal do movimento da educação permanente é muito simples “criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender.” Para estes autores as ideias principais da educação permanente (onde encontramos implícitos os 3 pressupostos referidos por Canário, acima mencionados), são as seguintes: A educação é permanente, ou seja, não se situa apenas num período da vida da pessoa; A educação está em todo o lado, incluindo aqui as aprendizagens formais, não formais e informais; A vida é a principal fonte de aprendizagem; A educação é para todos, partindo do princípio da democratização da educação; A educação permanente constitui uma abordagem flexível e dinâmica da educação; O processo de aprendizagem é mais importante do que o conteúdo disciplinar, ou seja, aprender a aprender é mais importante do que qualquer conteúdo específico; A educação permanente é um movimento (social). Os mesmos autores concluem que o conceito chave da educação permanente é a Sociedade da Aprendizagem, mas que o referido conceito não se refere a uma sociedade que aprende, mas sim a uma sociedade de aprendentes individuais ao longo da vida.

Segundo Canário (Canário, 2008) este movimento da educação permanente, no campo das práticas educativas teve, três efeitos “perversos”, (contrários àqueles que foram previstos ou enunciados): A educação permanente foi “limitada à educação pós escolar, ou seja, foi confundida com educação de adultos; A educação Permanente confundiu o processo de formação permanente com a extensão do modelo escolar às outras esferas de vida das pessoas, ou seja, “transformando todos os contextos de aprendizagem numa escola”; por último acabou por desvalorizar todos os saberes adquiridos por outra forma que não a escolar.

Apesar dos referidos efeitos perversos, podemos encontrar ainda alguma presença da “influência” desta corrente nos actuais modelos de educação e formação de adultos,

nomeadamente a centralidade da pessoa na educação, e de certa forma os seus 3 pressupostos subjacentes, o da continuidade, o da diversidade e o da globalidade do processo educativo, que são importantes para compreender a actual problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência.

A Corrente das Histórias de Vida

“Não é a pessoa que produz a História de Vida, é a História de Vida que produz a pessoa”¹

(Pineau)

Esta corrente, dinamizada pelo grupo da Universidade de Genebra, em que Josso, Dominicé e Finger têm um papel relevante, iniciou um novo horizonte teórico no campo da educação e formação de adultos. Esta abordagem da formação centra a sua atenção no sujeito aprendente e utiliza uma metodologia de investigação-formação articulada com as histórias de vida (Josso, 2002). Enriquecendo esta perspectiva, no terreno da autoformação, também encontramos a contribuição de Pineau e de Couceiro. Segundo Josso (2008: 120):

“A pesquisa com as histórias de vida começou por tentar perceber o que é a formação do ponto de vista do sujeito aprendente. Como é que nós aprendemos? E como é que o trabalho sobre o relato da história da nossa formação pode ajudar-nos a compreender como aprendemos? Esta abordagem tem deliberadamente como objectivo – e é um objectivo ambicioso – compreender os processos de formação, os processos de conhecimento e os processos de aprendizagem.”

O movimento das histórias de vida ao questionar como se formam as pessoas, introduz uma mudança de paradigma na perspectiva de abordar os problemas da educação (Canário, 2008).

Segundo Josso, o contributo das histórias de vida para a compreensão da formação, centra-se em vários aspectos. Primeiramente considera-se que a **formação é sempre experiencial**, ou seja, “se não for experiencial não há formação”(Josso, 2008: 123); A experiência implica uma dimensão afectiva, uma reflexão sobre o que foi vivido, “As vivências atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido”

¹ In Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, nível secundário - Guia de Operacionalização (DGFV, 2006:30)

(Josso, 2002: 35). E segundo lugar, para compreender melhor o processo de formação é necessário identificar as **posições existenciais** de cada pessoa e tentar perceber como é que essas posições se transformam em posturas de aprendente. Em terceiro lugar, parte-se do pressuposto de que **todos temos competências genéricas transversais** (capacidades de comunicação, de avaliação, de criação e as “habilidades para fazer coisas”) e que todo o processo educativo exige a utilização dessas competências. Em quarto lugar, devemos ter sempre em atenção que há **temporalidades diferentes** nos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. É necessário ter em conta que cada pessoa tem o seu ritmo de aprendizagem e que estes devem ser respeitados. Por último, devemos considerar que por vezes para aprender/para mudar, é preciso saber **desaprender**, ou seja “esquecer”.

Neste trabalho, a contribuição da corrente das histórias de vida é muito importante, uma vez que se preocupa em compreender **como é que as pessoas aprendem**, pondo assim a tónica no sujeito aprendente e desviando-se do modelo anterior que se preocupava mais em pesquisar sobre como é que se deve ensinar/formar as pessoas. Por outro lado a **abordagem autobiográfica** é a metodologia por excelência utilizada para no âmbito da problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência.

1.2.Educação e Formação de Adultos, Desenvolvimento Local e Cidadania Activa

Em Portugal, a educação e formação de adultos e o movimento do desenvolvimento local têm muita proximidade. Têm ainda mais proximidade quando falamos em educação não formal e/ou informal, e quando falamos da aprendizagem da cidadania.

Em Portugal, a partir dos anos 70/80 começaram a surgir por todo o País iniciativas de desenvolvimento local, que muitas vezes tiveram na sua génese movimentos de cidadãos que, poderemos considerar como actos de cidadania activa. É o caso da associação Terras Dentro, de que mais à frente neste trabalho, explicaremos o processo de formação. É possível dizer que a maioria das actividades desenvolvidas ao longo dos anos por estas entidades se enquadram numa perspectiva de promoção da cidadania activa, como caminho privilegiado para o desenvolvimento.

Nos finais dos anos setenta o modelo desenvolvimentista começa a ser posto em causa e inicia-se uma nova concepção do desenvolvimento que se sintetiza na expressão “pensar globalmente, agir localmente”, e que se caracteriza por ser multidimensional, por seguir uma lógica qualitativa e por valorizar o local (Canário, 2008).

A educação tende a ser encarada como parte do processo de desenvolvimento local, não como um acréscimo de escolarização, mas através do desenvolvimento de aprendizagens que têm origem no envolvimento na acção, por parte das populações locais, em que “mentalidades” e comportamentos se transformam quer ao nível individual quer ao nível colectivo (Canário, 2008). O reforço da autonomia dos actores locais surge assim como uma característica essencial nestes processos.

Os processos de desenvolvimento local, (Canário, 2008) remetem para dois conceitos fundamentais, o de participação e o de endogeneidade. Segundo Canário (2008): *“A participação dos actores locais (ao nível da tomada de decisões, concretização das decisões e avaliação dos resultados) é que permite transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria, aprendendo a conhecer-se, a conhecer a realidade e a transformá-la. É esta tripla dimensão que pode prevenir efeitos perversos, de acréscimo de dependência em relação ao exterior e, ao mesmo tempo, criar condições favoráveis ao êxito das iniciativas de desenvolvimento.”*

O conceito de endogeneidade, segundo o mesmo autor remete para o modo como são identificados e valorizados os recursos locais, no quadro de um processo de desenvolvimento local. Como as pessoas constituem os recursos locais mais “valiosos”, não poderemos dissociar participação de endogeneidade. Desta forma consideramos que os processos de desenvolvimento local constituem eles próprios processos onde se desenvolve a cidadania activa.

A educação e formação de adultos e desenvolvimento local são necessariamente duas faces da mesma moeda. Os processos de desenvolvimento local envolvem sempre uma dimensão de educação e formação de adultos, nomeadamente ao nível não formal e/ou informal, por valorizarem os conhecimentos experienciais, a identidade, o património, a iniciativa local, e o trabalho em parceria para a resolução de problemas. No desenvolvimento das suas actividades envolvem equipas técnicas pluridisciplinares e múltiplas instituições locais, nomeadamente as escolas, as autarquias, as colectividades, as associações e as empresas. Os processos de desenvolvimento local integram iniciativas que abrangem várias esferas da vida das populações, como sejam, a educação, a saúde, a economia, a cultura e a esfera social. Olham para o território local como um todo, desenvolvendo abordagens integradas de desenvolvimento. Como Alberto Melo refere (2008: 105): *“No território rural, o processo é mais centrado no próprio território, na própria concepção do território/comunidade, comunidade/território, identidade; no seu passado, nas formas de ocupação ao longo de gerações desse território e numa vontade comum de não deixar morrer esse território.”*

É de salientar que apesar de a acção ser local, cada vez mais a actuação está “conectada” com o nível nacional e internacional, porque se tem consciência de que o que se faz “aqui” pode ter consequências no resto mundo e o que se faz no resto do mundo pode ter interferência no “aqui”.

O actual sistema de educação e formação de adultos em vigor em Portugal segundo Melo foi beber muito às experiências ao nível da educação e formação de adultos, desenvolvidas em processos de desenvolvimento local. É o caso dos cursos EFA, que apostam numa dupla certificação escolar e profissional, características que já estavam presentes em muitas acções desenvolvidas por associações de desenvolvimento local, que preparavam o cidadão de uma forma global, olhando para o seu desenvolvimento

peçoal e social, para o desenvolvimento das suas competências básicas e para a sua formação profissional. O próprio sistema de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) baseia-se num pressuposto que já existia na forma de intervenção das referidas associações, que se baseia na valorização dos conhecimentos e das aprendizagens adquiridas através da experiência ao longo da vida (Melo, 2008).

O Conceito de Cidadania Activa e a Educação para a Cidadania

O debate e as reflexões existentes sobre o que é e/ou deverá ser o conceito de cidadania activa, são tão extensos que se torna impossível abarcá-los de forma a fazer uma análise sintética sobre o mesmo. Existe uma enorme quantidade de literatura sobre o assunto, proveniente de várias áreas do conhecimento e reflectindo sobre variados contextos espaço-temporais. Embora a noção de cidadão possa remeter-nos para os clássicos Gregos, ela tem-se mostrado ao longo do tempo como um conceito dinâmico. Talvez se possa dizer que o mesmo tenha vindo a alargar a sua abrangência, ou seja, o estatuto de cidadão tem vindo a abranger, cada vez mais grupos sociais e, cada vez mais áreas de actuação (direitos e deveres políticos, civis, sociais, ambientais, etc.)

Tendo em conta que se torna uma tarefa inglória descrever minuciosamente a complexidade e compreensão existente sobre o que realmente significa cidadania activa, tendo em conta a panóplia de autores que debruçam sobre o conceito, tentarei aqui elencar aqueles que considero ser os principais elementos que constituem o conceito de cidadania. Como é referido no estudo publicado pela Direcção Geral de Educação e Cultura, da União Europeia em Fevereiro de 2007, “Study on Active Citizenship Education” , o termo cidadania é usado para expressar três conceitos diferentes que podem ser utilizados ao mesmo tempo: O que é ser cidadão (o estatuto); O que é que um cidadão pode ou não pode fazer (em termos de direitos e deveres); E que actividades realizam os cidadãos (o que cada um faz enquanto membro de uma sociedade).

Ainda segundo o mesmo estudo, no passado, o conceito de cidadania era visto numa perspectiva estática, ou seja, focada no estatuto dos indivíduos e do seu lugar na sociedade. Estava relacionado com o facto de o indivíduo ser membro de uma comunidade, com os direitos e deveres daí derivados.

O sociólogo, T.H. Marshall (1950), tinha uma concepção de Cidadania focada nos “direitos”, dividindo-os em 3 categorias: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Para Marshall, o Estado-Providência era o auge do ideal de cidadania, ao garantir direitos civis, políticos e sociais para todos.

Em todas as reflexões sobre o que é a cidadania está patente a importância da relação entre o indivíduo e a comunidade em que está inserido. Desta forma para exercer a cidadania é necessário que os indivíduos conheçam e compreendam o que é pertencer a uma comunidade e os direitos e deveres que lhe estão associados, no entanto será isso suficiente para ser um cidadão activo? Os conceitos de cidadania que se baseiam no conhecimento (jurídico) dos direitos e deveres, não dão indicação de como se pode exercer a cidadania. Como refere o estudo mencionado anteriormente, ter o direito para participar na vida económica, política e social, não é equivalente a fazê-lo na prática, e também não quer dizer que estejamos em condições de igualdade para o fazer. É realçada a necessidade de dominar determinadas competências em paralelo com o conhecimento dos direitos e deveres, de forma a exercer uma cidadania activa. Entendo o conceito de cidadania activa para lá do mero estatuto de cidadão que reflecte apenas os direitos e deveres que lhe estão subjacentes. Segundo Cesar Birzea, cidadania é a pertença e a participação activa dos indivíduos na sociedade, em que lhe são reconhecidos direitos e responsabilidades e onde têm capacidade para influenciar as políticas. Desta forma considero, que temos um entendimento sociológico do conceito, ou seja, cidadania mais do que um estatuto político/jurídico é o desempenho de um papel social.

No entendimento da União Europeia praticar a cidadania activa envolve o *empowerment* dos indivíduos, capacitando-os para se sentirem confortáveis numa cultura democrática, e sentirem que podem fazer a diferença nas comunidades onde vivem.

Podemos assim considerar que o conceito de cidadania activa envolve três grandes dimensões:

- A relação entre os indivíduos e a comunidade em que estão inseridos;
- Os Valores democráticos;
- Envolvimento/participação.

A participação é considerada, quer como um elemento fundamental para a democracia, quer como a chave para a cidadania activa. Hoje em dia, as dimensões do conceito de cidadania alargaram-se, e não se fala apenas de valores democráticos mas também de Direitos Humanos. A Cidadania activa é também observada como sendo exercida pelo indivíduo em diversos domínios: o do Estado (formal, político), o do trabalho, o da sociedade civil e do domínio privado.

No entanto, para que um indivíduo participe activamente enquanto cidadão na sociedade, tem que ser capaz de o fazer, ou seja, tem que dominar determinadas competências necessárias para o fazer. A União Europeia identificou as competências básicas de cidadania activa, como sendo competências cívicas. No entanto outras competências, como por exemplo ao nível das relações interpessoais, interculturais, sociais e ao nível do empreendedorismo, são também importantes para exercer uma cidadania activa.

Novos elementos, com origem nas mudanças sociais observadas, nomeadamente no interior da Europa, têm vindo a ser integrados no conceito de cidadania. A realidade que observamos em alguns países de sociedades multiculturais (devido aos movimentos migratórios), as novas relações de trabalho (mais flexíveis, por exemplo), e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (por exemplo a internet, que altera formas de comunicação entre os indivíduos e entre os indivíduos e as instituições), têm interferido também na aceção de cidadania.

Resta afirmar que, como é óbvio, a noção de cidadania varia de País para País, e dentro de cada nação vai também variando consoante o momento Histórico vivenciado. Em Portugal actualmente, existe uma necessidade premente de motivar os cidadãos para exercerem uma cidadania activa, uma vez que os níveis de participação são cada vez menores, quer nos processos políticos (podem observar-se grandes decréscimos de participação nos actos eleitorais, veja-se o caso do referendo sobre o aborto e sobre a regionalização) quer na participação na sociedade civil (Ver quadro 1 - Taxas de pertença e voluntariado em associações).

Quadro 1 – Taxas de pertença e voluntariado em associações		
	Pertença a associações	Voluntariado em associações
Portugal 1990	34,0	18,9
Portugal 1999	25,6	16,3
EU 1990	54,7	57,2
EU 1999	57,3	37,3
Espanha	30,9	17,6
Itália	43,8	30,7
França	38,7	26,4
Alemanha	51,5	24,3
Reino Unido	50,9	38,0
Suécia	87,8	68,0
Dinamarca	96,1	56,4

Fonte: Valores Sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa, 2003, ICS-UL, coord. J. Vala; M. Villaverde Cabral; A. Ramos, p.233

Por outro lado as sociedades ocidentais têm-se tornado cada vez mais “individualistas”, em que a participação dos indivíduos na vida da sociedade é cada vez menor. Outra característica actual do conceito de cidadania é que este está cada vez menos ligado às fronteiras de um Estado-nação, falando-se cada vez mais em cidadania a outros níveis, como por exemplo de cidadania europeia, ou mesmo relacionada com dimensões não territoriais, como por exemplo uma etnia, uma cultura ou religião.

Mas, como é que nos tornamos ou podemos tornar cidadãos activos?

A Cidadania activa é resultado de um processo de aprendizagem ao longo da vida. Tornar-se um cidadão activo é um processo contínuo. A Cidadania é formada pela história de vida e pelas relações estabelecidas com os outros, no seio de uma

comunidade. Desta forma entendemos a aprendizagem da cidadania como parte do processo de socialização a que todos os indivíduos estão sujeitos, na medida em que é através do processo de socialização que o indivíduo aprende a integrar-se no grupo e na sociedade, que desenvolve a consciência de pertença a uma comunidade concreta e desenvolve capacidades de participação activa no dia-a-dia.

Como refere Martins, Ernesto C. (2006): *“Reconheceu-se que a plenitude humana não se consegue só pelo processo de individualização, mas pela comunhão com os outros sem a perda da sua singularidade, na procura do bem comum. A modalidade de participação constitui-se no elemento primordial para o desenvolvimento do indivíduo e para a integração no grupo. (...) é esse sentimento de pertença, de capacidade de criar identidade e colaborar em projectos comuns que caracterizam a aprendizagem para a cidadania.”*

É através da acção, da participação na vida da comunidade que nos tornamos cidadãos activos e é também através dessas experiências que aprendemos e desenvolvemos as competências de cidadania.

Entendemos o conceito de cidadania numa dupla dimensão, uma mais objectiva e outra mais subjectiva. A sua **dimensão objectiva**, prende-se com o conhecimento por parte dos cidadãos dos seus direitos e deveres enquanto tal. Prevê um conhecimento básico dos órgãos de soberania, as suas funções e pertinência para a manutenção da democracia, do exercício do direito de voto, o conhecimento da Constituição, das Instituições Públicas, a forma de organização da sociedade, da declaração Universal dos Direitos Humanos, etc. A **dimensão subjectiva** do conceito de Cidadania prende-se mais com a “participação cívica” ou seja com o envolvimento do cidadão na sua comunidade, com o intuito de a mudar para melhor, no sentido de contribuição para o “bem Comum”. Aqui encontramos a participação no movimento associativo (nas colectividades, nas associações, nos “abaixo assinados” por exemplo para não deixar fechar os correios locais, etc.), e as questões ligadas à identidade, ao sentimento de pertença, que em tudo se liga à valorização das raízes sociais e culturais de cada grupo. No período em que vivemos, na era da “Globalização”, a sociedade talvez dê mais peso à dimensão objectiva da cidadania, em que é fundamental o cidadão saber orientar-se institucional e socialmente, em que se pretende responsabilizar cada um pelos seus actos na sociedade,, Em simultâneo o sentimento de pertença e de identidade

esvaziavam-se de significado, os indivíduos “perdem” ou “desvalorizam” as suas raízes culturais e sociais. A sua identidade que era única, passa a ser “massificada/padronizada”, falamos em identidade europeia, em cidadãos do mundo, e no entanto ao perdermos o sentimento de pertença a um grupo, a um local, a um país, perdemos em simultâneo a vontade de participar, porque cada um não consegue mudar o mundo, mas tão-somente o que lhe é próximo. Esta situação leva-nos a uma situação em que cada vez mais as pessoas participam menos, e as democracias cristalizam-se em instituições e vícios desmobilizadores. Promover o desenvolvimento local começando por valorizar o que é “único” em cada um e em cada comunidade, região, é uma boa forma de contribuir para promover uma cidadania mais activa, e por sua vez não deixar adormecer a democracia.

É realmente muito difícil definir Cidadania Activa. Neste estudo/trabalho, irei olhar para o conceito de cidadania da perspectiva das “competências” que se consideram necessárias para o seu exercício, ou seja, encarando a Cidadania, como uma acção, como um exercício. Seguirei 2 pontos de vista: por um lado entendendo o conceito de Cidadania, tal como ele é definido no referencial de Competências-Chave de nível secundário editado pela ANQ (Agência Nacional para a Qualificação). Por outro lado, irei olhar para a Cidadania, focando a atenção essencialmente na dimensão da participação cívica, ou seja, na participação na vida comunitária, através do envolvimento no mundo associativo a nível local, uma vez que nos situamos no âmbito da actividade de uma associação de desenvolvimento local, que ao longo da sua existência tem pautado a sua actuação pelo desenvolvimento de práticas de estímulo à participação activa dos cidadãos na vida e no desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos.

1.3.Educação e Formação de adultos e a realidade Portuguesa (de 1945 à actualidade)

É a partir do pós-guerra (1945) que a educação de adultos começa a consolidar-se e a ocupar cada vez mais espaço no cenário educativo mundial. Em 1949 realizou-se na Dinamarca a primeira de uma série de conferências internacionais de educação de adultos, sob os auspícios da UNESCO. Como refere Canário (2008): “(...) nesta primeira conferência internacional (Elseneur) fora particularmente enfatizada a vertente da educação cívica, atribuindo-se à educação de adultos, segundo Bhola(1989, p.4): “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade, não apenas nacional mas mundial.”

Já nesta época, observamos uma preocupação explícita, de associar a educação de adultos à educação para a cidadania.

Nos 30 anos que se seguiram à II Guerra Mundial, designados como os “30 anos gloriosos”, viveu-se um clima de desenvolvimento económico e científico/tecnológico acentuado. Nesta época, observa-se um grande investimento na educação, surgindo a teoria do Capital Humano que se traduz em entender a educação numa perspectiva de investimento, e não de consumo, ou seja, o investimento na educação é visto como tendo um retorno (mais valia), quer individual, quer colectivo. Esta perspectiva revela um optimismo em relação à educação, que é vista como um motor de desenvolvimento. Neste período, referido como Período Desenvolvimentista, a ideologia subjacente é a de que o investimento na educação, a par do desenvolvimento científico e tecnológico, levaria a uma sociedade mais rica e desenvolvida. Todo o modelo se baseava na existência de acesso a energia barata (o petróleo). Nesta época é realizado um grande investimento nas escolas.

Em Portugal, embora vivendo sob um regime ditatorial, foi neste período que se construiu a rede de escolas industriais e comerciais e se fez algum investimento no ensino técnico e profissional.

Posteriormente, mas ainda neste período, caracterizado por se observar um fosso crescente entre os níveis de desenvolvimento dos países do Norte e os países do Sul,

cria-se a ideia que existiria um contínuo de desenvolvimento, em que os países subdesenvolvidos passariam a países em desenvolvimento e depois a países desenvolvidos. Acredita-se que o desenvolvimento do dito “3º Mundo” está associado ao investimento na educação de adultos.

É então que se inicia a alfabetização e, em parte, a formação profissional, começando a observar-se no interior do campo da educação de adultos alguma heterogeneidade (Canário, 2008).

No início dos anos 70, a primeira crise do petróleo vem pôr em questão o modelo desenvolvimentista seguido até então. Afinal o petróleo é um bem escasso, facto que deita por terra, o modelo de desenvolvimento que se baseava numa exploração sem controlo dos recursos naturais. Por esta altura, surge também associada a preocupação com as consequências ambientais deste modelo de desenvolvimento. O fosso entre os mais “ricos” e os mais “pobres” aumenta. A tomada de consciência destes factos, leva a que um grupo cada vez maior de pessoas vá questionando o modelo de desenvolvimento seguido. Surge então uma preocupação Humanista, ou seja, uma preocupação em humanizar o desenvolvimento. A “Humanização do desenvolvimento” é protagonizada pela UNESCO.

É nesta década de 70, que se começam a desenvolver projectos de educação de adultos ligados à animação sócio-cultural e às correntes de desenvolvimento local e integrado. Tem origem o movimento da educação permanente.

No entanto, embora sendo um período que se caracteriza pela crítica ao modelo desenvolvimentista, continuamos dominados por ele.

Paulo Freire publica “A Pedagogia do Oprimido” e uma vez exilado do seu país de origem (Brasil) por motivos políticos, divulga a sua teoria da “pedagogia da libertação” pela Europa. É por esta altura que vem a Portugal. Surge o conceito de Andragogia, no seio da corrente Humanista, que vem ajudar a definir a especificidade da educação de adultos.

Em Portugal nos anos 1974-1976, no pós-revolução de Abril, desenvolveram-se os ideais da educação permanente, as campanhas de alfabetização e o incentivo à auto-

organização popular (criação de associações, comissões, etc.) observando-se nesta época a ***Cidadania em acto*** (Canário, 2008), ou seja, este será um período fértil no desenvolvimento de aprendizagens experienciais, em contextos não formais, de cidadania activa. Como refere Canário (2007:13): *“(...) a emergência de um forte movimento popular durante o período revolucionário do 25 de Abril, (...) constitui um imenso e dinâmico processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas políticas de debate e decisão (assembleias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões. É na acção transformadora que se aprende a exercer o direito à palavra e a eleger e pedir contas a representantes que, a qualquer momento podem ser substituídos. Em síntese, é na acção transformadora que se aprende a exercer a democracia.”*

Em 1975 foi criada a DGEP (Direcção Geral de Educação Permanente), sob a direcção de Alberto Melo, que pôs em questão o objectivo defendido até à data, de dinamizar campanhas de alfabetização, segundo o modelo Cubano, para erradicar o analfabetismo em 3 anos. Foi então definido outro rumo para a educação de adultos em Portugal que segundo Alberto Melo (2007:7) se poderia descrever da seguinte forma: *“(...)a opção estratégica adoptada acabou por assentar sobretudo no protagonismo educativo, não das instituições estatais, mas das associações e grupos locais com actividades de alfabetização e educação básica de adultos.”*

Segundo ainda o mesmo autor, o Plano de actividades da DGEP para 1976 desenvolvia-se em 3 eixos: a) Alfabetização; b) Educação não – formal e c) Redefinição da carreira escolar do adulto. No entanto após 1976, entrou-se num período de “normalização”, e a educação de adultos em Portugal sofre um percurso de permanente “emagrecimento” ficando reduzida ao ensino recorrente nocturno, que se caracterizou por elevados níveis de insucesso.

Em 1979 a Assembleia da República aprova um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), criando em paralelo um Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (CNAEBA). Este grupo de trabalho viria a apresentar uma proposta de “estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal”. Como nos diz Canário (2007:223): *“A proposta de uma*

estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos é complementada pela definição de um “Plano de Emergência” com o objectivo explícito de elevar o nível educativo da população. É particularmente interessante verificar o modo como o diagnóstico que sustenta este “Plano de Emergência” antecipa, em quase trinta anos, o diagnóstico que em 2005 suporta a apresentação e justificação do programa governamental “Novas Oportunidades”.

Ainda segundo o mesmo autor, o documento referido acima, que seguia as orientações doutrinárias da UNESCO para a educação de adultos, embora fosse um documento programático, praticamente não foi posto em prática, exceptuando alguns projectos regionais integrados, que levaram a que “as abordagens territoriais integradas” ficassem como a principal herança do PNAEBA. Em termos históricos, esse documento representa o fim do ciclo iniciado com o 25 de Abril (Canário, 2007).

Em 1986 é aprovada pela Assembleia da República a lei de bases do sistema educativo (Lei 46/86). No entanto, embora descrevendo com algum pormenor o sistema de ensino, muito pouco diz sobre a educação e formação dos adultos e sobre a educação não formal (Canário, 2007).

A integração de Portugal em 1986 na União Europeia (na altura, a CEE - Comunidade Económica Europeia) leva a educação de adultos a entrar na “Deriva Vocacionalista”. Segundo Lima (2008) a par de uma lógica de controlo social, que tomou forma no ensino recorrente, como uma segunda oportunidade de educação escolar para adultos, surge a lógica da modernização económica, preocupada em produzir mão-de-obra qualificada, seguindo orientações de tipo vocacionalista e de produção de capital humano.

Neste período, das décadas de 80 e 90, em que observamos um “vazio” de políticas públicas de apoio à educação popular e ao associativismo sócio-educativo, surgem à margem do sistema educativo, algumas iniciativas, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento local. Embora estas iniciativas não tivessem como principal objectivo a educação de base de adultos, esta surgia muitas vezes como uma valência, presente na sua intervenção ao nível local. Estas organizações utilizavam outro tipo de apoios para desenvolver as suas actividades, nomeadamente fundos comunitários (FSE e FEDER) e da área da acção social. Estes financiamentos dirigiam-se essencialmente, ao

desenvolvimento da formação profissional, ao desenvolvimento rural e à acção social. Como refere Lima (2008: 43), não surpreende que o exame temático da OCDE (2002: 76): *“Registe o importante papel na formação de adultos de baixa qualificação, incluindo os imigrantes, que vem sendo desempenhado por diversas associações locais e organizações não governamentais, assim assumindo uma “vocação cívica”(Ibid.) que parece faltar às políticas educativas e à intervenção de diversos organismos públicos de educação e formação”*.

Para Alberto Melo, em Portugal, os campos da educação de adultos e do desenvolvimento local encontram-se interligados, ou pelo menos têm uma relação de grande proximidade. Para este autor as dinâmicas desenvolvidas por diversas organizações ligadas ao desenvolvimento local desde meados dos anos 80, estiveram na origem de diversos momentos e processos de educação de adultos, nomeadamente de educação formal, não-formal e informal (Melo, 2007).

Com a adesão de Portugal à CEE em 1986, observou-se um grande investimento (com fundos europeus) em formação profissional, na maior parte das vezes em cursos de carácter técnico e com o objectivo de elevar as qualificações profissionais, e aumentar a competitividade e a empregabilidade dos indivíduos. No entanto, nestes primeiros Quadros Comunitários de Apoio, os regulamentos permitiam alguma flexibilidade (algo que hoje é mais difícil), e muitas Associações de Desenvolvimento Local, viram acções de formação aprovadas, em que lhes era permitido ter alguma autonomia pedagógica, adaptando os projectos aos públicos-alvo e aos contextos em que estavam inseridas (Melo, 2007).

Ainda segundo o mesmo autor, podemos identificar como três, as principais dificuldades, ou erros cometidos, relativamente ao enorme investimento em formação profissional em Portugal desde 1986. São eles: 1) A sua relativa ineficácia, por um lado, por não existir uma base educativa e cultural sólida, e por outro, por não existir uma verdadeira política pública de educação de adultos; 2) Devido à centralidade da oferta, ou seja, não foram tidos em conta os saberes prévios das pessoas, os seus contextos de vida e os seus projectos, mas sim desenvolveu-se uma formação normalizada e massificada; 3) Apesar de muitos adultos terem frequentado milhares de horas de

formação, não obtiveram certificados com efeitos legais, o que os levou a uma situação de subcertificação (Melo, 2007).

A partir de 1997, em Portugal, o sector da educação de adultos leva mais um “abanão”, desta vez, através da introdução de algumas inovações. Alberto Melo refere que as referidas inovações não teriam acontecido, ou não teriam as características que tiveram, se não tivessem acontecido, por um lado os movimentos de 1975/1976 e por outro as dinâmicas educativas de desenvolvimento local que aconteceram em diversos pontos do País a partir de meados dos anos 80 (Melo, 2007).

Após a conferência da UNESCO de Hamburgo em 1997, o Ministério da Educação nomeou um grupo de trabalho para conceber um documento estratégico para o desenvolvimento da educação de adultos em Portugal. No início de 1998, o referido documento foi apresentado e propunha uma estratégia que envolvia vários eixos de intervenção no domínio da educação e formação de adultos, no entanto embora tenha sido homologado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, não chegou a ser implementado na sua globalidade, uma vez que, por decisões políticas, o sector sofreu um novo “processo de emagrecimento” ao nível do investimento (Melo, 2007). No entanto, algumas das propostas foram implementadas e desta forma foi lançada a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Foi criado um grupo de missão e um plano de actividades (Abril de 1999), que assentava em três eixos: a) Motivação das pessoas adultas para a procura de educação-formação; b) Oferta adequada, flexível e diversificada de educação-formação; c) Formação de agentes. Destes três eixos de intervenção apenas algumas actividades tiveram concretização prática.

No âmbito do primeiro eixo apenas foi realizado o lançamento da revista S@ber+ e concurso de boas práticas S@ber+.

No âmbito do segundo, optou-se por um afastamento total dos programas escolares, defendendo-se que *“os saberes e competências adquiridas em esferas da actividade humana muito distintas fossem objecto de análise rigorosa e reconhecimento formal, traduzidas numa validação oficial”* (Melo, 2007:17). Por esta altura foi encomendado a um grupo de consultores a elaboração de um referencial de competências-chave, “assentes nas “exigências da vida, da sociedade e da economia”, com utilização prevista tanto para identificar e validar conhecimentos e competências já adquiridas pelas pessoas

adultas, como para orientar o desenvolvimento de currículos/percursos formativos flexíveis e personalizados.

O grupo de missão tinha encomendado um estudo à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho para obter propostas para a constituição da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional), em 1999.

A ANEFA, sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social foi formalmente constituída pelo Decreto-lei 387/99 de 28 de Setembro. Tendo tomado posse a comissão instaladora em Fevereiro de 2000, a sua actividade não reflectiu (por decisão política e consequente redução de recursos afectos) toda a proposta estratégica que os documentos atrás referidos sugeriam. No entanto, nos dois anos que se seguiram, várias inovações foram criadas e implementadas, que de “certa forma” ainda hoje perduram, são elas:

- Os **cursos de Educação e Formação de Adultos**, denominados de cursos EFA, dirigidos a maiores de 18 anos sem escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, e permitindo uma dupla certificação (escolar e profissional). Estes cursos eram promovidos por uma grande diversidade de instituições (públicas e privadas) acreditadas como entidades formadoras. Estes cursos eram organizados em duas componentes, a de formação de base (que seguia o referencial de competências básicas, acima referido no texto) e a formação profissionalizante (Baseada nos referencias do IEFP). Eram precedidos de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências, sendo que cada adulto iniciaria o curso com um percurso personalizado. Estes cursos previam ainda um módulo que se designava *Aprender com Autonomia* (promovendo a autoformação e integração no grupo), e que uma parte da formação profissionalizante fosse realizada em contexto de trabalho. Em termos pedagógicos a estrutura curricular era organizada em torno de temas de vida, que deveriam ser seleccionados pelo grupo de adultos em formação, sendo significativos para os próprios e contextualizados na sua esfera de vida;
- As **Acções S@ber+**, que consistiam em acções de formação de curta duração dirigidas a adultos. Estas acções não conferiam certificação escolar, mas as

competências desenvolvidas poderiam ser reconhecidas nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;

- **O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**, que permitia às pessoas adultas a obtenção de uma certificação escolar equivalente para efeitos legais, ao 1º, 2º e/ou 3º ciclo do ensino básico. O processo visava reconhecer as aprendizagens que os adultos foram realizando ao longo da vida através da sua experiência em diversos contextos, social, profissional, familiar, etc. Este Sistema foi implementado faseadamente, e tendo em conta a sua dispersão no território português, até 2005.

Numa primeira fase, durante os anos 2000/2001 o referencial de Competências-Chave (nível básico) vem a ser operacionalizado, em seis Centros de RVCC, e em treze cursos EFA, alargando-se posteriormente à rede de Centros e Cursos que foi crescendo a nível nacional. Os primeiros seis Centros foram incubados nas seguintes entidades: Associação Industrial do Minho; Associação Comercial de Braga; Associação Nacional de Oficinas de Projecto - ANOP; Escola Nacional de Bombeiros; ESDIME e Centro de Formação Profissional do Seixal. Como se pode observar, neste primeiro passo para a implementação do sistema de RVCC, por um lado não existia nenhuma escola incluída entre as entidades incubadoras, e por outro já participavam nesta “aventura” duas entidades ligadas ao desenvolvimento local, a ESDIME e a ANOP. No final de 2002 já existiam 42 Centros que se distribuíam, segundo o CIDE² (2004: 21) por diversos tipos de entidades incubadoras, como podemos ver no quadro nº 2.

²CIDE – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos

Quadro 2: Número de Centros de RVCC no final de 2002 por natureza da respectiva entidade incubadora (tipologia CIDEDEC)

Tipo de entidade	v.a.	%
Escolas do Ensino Básico e Secundário	5	11,9
Escolas Profissionais	4	9,5
Escolas do INFTUR	3	7,1
Centros de Formação Profissional	12	28,6
Outras Instituições de educação – formação	3	7,1
Empresas	1	2,4
Associações empresariais	9	21,4
Associações de municípios	1	2,4
Associações de Desenvolvimento	4	9,5
Total	42	100,0

Fonte: CIDEDEC – O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida. Lisboa.DGFV

O referencial foi tido como um documento de trabalho, e sofreu algumas alterações entre 2002 e 2004, como resultado da reflexão e da experiência de quem o aplicou no terreno.

Em 2002 foi extinta a ANEFA, e criada a DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional) (Decreto-lei 208/2002 de 17 de Outubro) no Ministério da Educação, deixando de existir uma dupla tutela do sector da educação e formação de adultos em Portugal.

A contínua instabilidade ao nível da gestão destes processos de implementação de políticas de educação e formação de adultos, que caracteriza a situação do sector ao longo de pelo menos as últimas três décadas, reflecte-se nas instituições, nas práticas e nas pessoas. O “alento” impulsionado pela actividade da ANEFA, introduzindo na sociedade e nomeadamente entre os profissionais associados à educação e formação de adultos uma nova forma de olhar para os saberes e os conhecimentos, valorizando outras formas de aprender, valorizando as pessoas e os contextos em que desenvolveram as sua vida e reflectindo sobre a falta de oportunidades a que muitos portugueses adultos foram sujeitos, foi abalado quando da extinção da agência. A ANEFA teve ainda um importante papel ao suscitar o debate, ao ser receptiva às

propostas vindas “de baixo”, do “terreno”, ao dinamizar a formação e troca de experiências entre muitos dos implicados na educação e formação de adultos.

Com a criação da DGFV, e durante um período, as instituições ficaram sem saber ao certo se as políticas iniciadas pela ANEFA, nomeadamente o sistema nacional de RVCC, os cursos EFA e as Acções S@ber+, iriam ter continuidade. A par das indefinições de políticas e prioridades, encontrávamo-nos numa fase de mudança de Quadro Comunitário de Apoio, o que necessariamente se reflecte na actividade de educação e formação de adultos, uma vez que a mesma vinha a ser essencialmente financiada por fundos comunitários. No entanto, o Sistema Nacional de RVCC manteve-se, tendo mesmo sido alvo de reforços nos anos seguintes. A partir de 2003 inicia-se um processo de reflexão e posterior concepção de um referencial de Competências-Chave para o nível secundário. O referido Referencial vem a ser apresentado publicamente em finais de 2006.

Em 2006 o governo lança a Iniciativa Novas Oportunidades, expressando a sua ambição da seguinte forma (Iniciativa Novas Oportunidades, 2006): *“o nível secundário é o objectivo de referência para a qualificação dos nossos jovens e adultos. É este hoje o patamar mínimo para dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos. É este hoje o patamar mínimo para que possamos adquirir e reter, ao longo da vida, novas competências.”*

Posteriormente é criada a Agência Nacional para a Qualificação, sendo que o Decreto-lei 276-C/2007 de 31 de Julho, cria e aprova a estrutura orgânica da ANQ, I.P. *“é missão da ANQ, I.P. coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de RVCC”*.

A partir de finais de 2006 os antigos Centros de RVCC, passam a designar-se por Centros Novas Oportunidades (CNO), e constituem à data uma rede de 219 Centros.

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, e com financiamento através do QREN (Quadro de Referência Estratégica Nacional – 2007/2013) os objectivos e ambições ampliam-se e observamos nos últimos anos um muito rápido ritmo de alargamento da rede de CNO's, a par de uma “pressão” para aumento das metas físicas a atingir por cada um (metas que se concretizam, em número de adultos inscritos, número de adultos em diagnóstico/triagem e encaminhamento e número de adultos certificados por ano). Por esta altura é lançada pelos órgãos responsáveis uma campanha

mediática de divulgação nacional do programa Novas Oportunidades (televisão; rádio; mupis; multibanco; imprensa escrita; etc.) e observamos uma crescente procura dos serviços dos CNOs por parte dos adultos.

De 2006 para cá o alargamento da Rede de CNO's por um lado e o aumento da oferta de cursos EFA por outro, não se fez só por manifestação de vontade (candidatura) das entidades no terreno. De certa forma foi "imposta" à rede de escolas secundárias e aos centros de formação profissional do IEFP, desencadeando o descontentamento e desacreditação de muitos professores que se viram "forçados" a trabalhar no CNO ou nos cursos EFA escolares existentes na escola, sem terem qualquer formação de base sobre educação e formação de adultos, nem terem conhecimento da problemática do Reconhecimento de Aprendizagens Adquiridas pela Experiência, nem conhecendo as metodologias que vinham a ser desenvolvidas (balanço de competências / abordagem autobiográfica) e na maior parte das vezes sem experiência, uma vez que foram essencialmente os jovens em início de carreira que integraram as equipas pedagógicas. O objectivo actual da Iniciativa Novas Oportunidades é atingir um nº de 500 CNO's e qualificar um milhão de activos até 2010.

O reconhecimento de adquiridos experienciais é hoje em Portugal um ponto-chave no sector da educação e formação de Adultos. No entanto como diz Canário (2006), o sistema está envolto num paradoxo. Por um lado, manifesta e sustenta-se numa inspiração humanista e por outro, está enquadrado numa política de gestão de recursos humanos, que coloca e responsabiliza o indivíduo pela sua própria educação. A educação deixa de ser "sentida" como um direito para passar a ser um dever de cada cidadão. Hoje, passámos a falar de aprendizagem ao longo da vida, em que cada um é responsável pelas suas próprias aprendizagens.

1.4.Linhas de orientação da educação e formação de adultos na actualidade europeia

O Livro Branco sobre a educação e formação

O Livro Branco sobre a educação foi lançado pela Comissão Europeia em 1995, e constitui um documento que analisa e traça as linhas orientadoras do campo da educação e formação para a Europa. Neste documento são identificados três desafios para a sociedade europeia: o advento da sociedade da informação, a mundialização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial, e a rápida evolução científica e tecnológica. O Livro Branco tenta encontrar no investimento na educação/formação resposta aos referidos desafios. Essas respostas encontrar-se-iam, na promoção do “acesso à cultura geral” e no “desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a actividade”, sendo que a finalidade da formação seria aliar desenvolvimento pessoal e profissional no sentido de desenvolver a autonomia e a capacidade profissional das pessoas (Pires, 2005). É já identificada neste documento, a perspectiva segundo a qual, o indivíduo é visto como o principal responsável pela sua formação e aprendizagem. Está também presente a possibilidade de os indivíduos se poderem qualificar por duas vias: a “via tradicional” - do diploma, obtida através da participação em acções de educação/formação formais; e através da “via moderna”, ao seja, através do reconhecimento e da acreditação de competências (Pires, 2005). O Livro Branco reforça a importância da informação e da orientação profissional e reconhece que o acesso à formação deverá ocorrer ao longo de toda a vida. Relativamente ao reconhecimento de aprendizagens adquiridas pela experiência em contextos não formais e informais, o Livro Branco sugere a criação de um “cartão pessoal de competências” onde pudessem ser registadas as competências ou conhecimentos fundamentais, como é o caso da informática e das línguas, sistema este, que deveria ser implementado e funcionar em termos europeus. Este documento refere ainda a importância de aproximar as instituições educativas e as empresas, valorizando o contexto profissional como “terreno” rico para o desenvolvimento de competências. Como orientações para a acção, são identificados pela Comissão neste documento cinco objectivos: Fomentar a aquisição de novos conhecimentos; aproximar a escola da empresa; lutar contra a exclusão; dominar três línguas

comunitárias; e tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação. No cômputo geral poderemos referir que o Livro Branco entende a educação e formação como um meio para garantir a competitividade económica e do emprego, assim como um meio que contribui para combater a exclusão social (Pires, 2005).

Um conjunto de autores tem realizado uma crítica construtiva a este documento, nomeadamente aos pressupostos filosóficos que lhe estão subjacentes. Referem essencialmente a visão “mercantilista” e “mecanicista” (Canário, 1997) que está na base de algumas das orientações, nomeadamente no que se refere à responsabilização do indivíduo pela sua própria qualificação.

O Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida

Este documento, concebido pela Comissão Europeia em 2000, segue as linhas de orientação identificadas na cimeira de Lisboa em 2000, e reforça a necessidade de se encontrar uma linha de orientação comum no que diz respeito à educação e formação que tenha por base as mudanças socioeconómicas observadas na Europa.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida foi sujeito a um processo de consulta, que envolveu a participação de mais de 12.000 cidadãos. Após esta consulta, foi editada a Comunicação da Comissão - “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”. Este documento indica as propostas e sugestões daqueles que participaram no processo de consulta. Segundo Pires, como resultado da referida consulta (2005:89): *“(...) evidenciaram-se reservas relativamente ao enfoque excessivo da dimensão do emprego e do trabalho na aprendizagem ao longo da vida; procurou-se reforçar a integração de aspectos mais latos e abrangentes – tais como a dimensão cultural e espiritual da aprendizagem.”*

O conceito de aprendizagem ao longo da vida sofre assim algumas alterações e em vez de ser definida como o foi no primeiro documento (2000:3): *“A aprendizagem ao longo da vida é entendida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”*. O Conceito passou a ser *“entendido como toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e*

as competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, e/ou relacionada com o emprego” (2001:10). Foram realçadas, a importância da proximidade do aprendente no âmbito das experiências de aprendizagem formal, não formal e informal, assim como a preocupação em promover a igualdade de oportunidades, não só entre sexos mas também de acesso a todos, nomeadamente no que diz respeito à educação e formação. Para finalizar foi também mencionada a importância de investir na qualidade da formação e na relevância das áreas de formação a seleccionar.

O Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, constitui hoje, em termo europeus, um documento de enquadramento/orientador das políticas e práticas de educação e formação na União Europeia. Embora seguindo a linha do Livro Branco, vem esbater as fronteiras entre educação e formação e reconhecer a importância dos contextos não formais e informais na aprendizagem dos adultos. Segundo Pires (2005:91): *“A aprendizagem inscreve-se num contínuo temporal (lifelong), e numa multiplicidade de contextos (lifewide), no âmbito da Sociedade do Conhecimento”*. Ainda segundo a mesma autora, passa a estar presente a necessidade de articular as aprendizagens desenvolvidas em diferentes dimensões, e um dos caminhos será através do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais. A estes aspectos, junta-se ainda um outro, também muito relevante numa perspectiva integradora da Aprendizagem ao Longo da Vida, que é o que diz respeito à necessidade de articular as questões sociais, culturais e económicas nas políticas educativas no interior da Europa.

Em Portugal, os referidos documentos foram analisados e comentados por um conjunto de pessoas estudiosas da área da educação/formação. Entre outros lugares o debate teve espaço no CNE (Conselho Nacional de Educação), onde algumas opiniões foram formuladas, mencionando a existência de tensões e contradições no conteúdo dos documentos acima referidos.

1.5.A problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência

“Mas se todos estamos condenados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola, sendo esta, na sua forma moderna uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade”. (Canário, 2007:210)

Desde o início deste capítulo que tenho vindo a enunciar as várias correntes teóricas, conceitos e autores que contribuem para enquadrar e melhor entender hoje a problemática do Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Adquiridas pela Experiência.

Esta problemática do Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Adquiridas pela Experiência, nomeadamente em contextos não formais e informais, é relativamente recente, tendo vindo a ser desenvolvida no final do séc. XX e com maior intensidade na última década, em diversos países, como é o caso de vários Estados da União Europeia (traduzida em Comunicações da Comissão Europeia (2001 e 2004) e nas Declarações de Bolonha e Copenhaga).

No entanto estas iniciativas são inspiradas em experiências que ocorreram nos E.U.A. a seguir à 2ª Guerra Mundial e mais tarde no Canadá (Quebec) no fim dos anos 60. Como nos diz Guy Berger (Berger, 1991, p. 234):

“O ponto de partida destes procedimentos está ligado directamente ao fim da 2ª Guerra Mundial, logo que os soldados americanos regressaram ao seu país e se depararam com uma forte crise de desemprego derivado do facto de durante a guerra as mulheres terem ocupado o mercado de trabalho. As autoridades americanas propuseram então dar bolsas de estudo a estes veteranos de guerra para que eles completassem os seus estudos. Esta proposta pressupunha que os soldados reiniciassem a escola no nível em que a tinham deixado, (...). Estes veteranos recusaram, uma vez que durante aqueles anos em que estiveram na guerra, tinham evoluído, tinham recebido formações, tinham aprendido outras línguas, em condições evidentemente muito particulares; em resumo eles tinham um certo número de experiências. Eles “forçaram” as autoridades, e sobretudo as autoridades universitárias, a desenvolver/aplicar um certo número de instrumentos para analisar quais eram as

experiências novas destas pessoas, e por consequência em que nível do sistema educativo, deveriam ser reintegrados.”

Faço esta citação porque me parece que ela caracteriza sucintamente os pressupostos que ainda hoje estão na base dos processos de reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência. Por exemplo, o processo tem origem numa necessidade e/ou reivindicação social, ou seja, a constatação de que existem “saberes e conhecimentos” que não estão devidamente reconhecidos pela sociedade, (com uma pequena diferença: no caso mencionado esse reconhecimento foi reivindicado directamente pelos interessados, os ex-soldados, e nos casos actuais ele é fruto de uma análise realizada pelos responsáveis pela implementação dos próprios sistemas e não pelos próprios adultos. Aliás é curioso, que por exemplo no sistema nacional de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) em Portugal, faça parte dos procedimentos do próprio processo que o adulto preencha um pedido de validação, como se a iniciativa tivesse originariamente partido dele. Temos ainda presente na referida citação, o pressuposto de que as pessoas aprendem com a experiência, ou seja, a noção de **aprendizagem experiencial** é relevante, e que devemos sempre considerar aquilo que as pessoas já sabem, ou seja, as **aprendizagens adquiridas anteriormente**. Temos ainda presente que as pessoas **aprendem em diferentes contextos**, nomeadamente os **não formais**, como o caso das acções de formação frequentadas, e **informais**, como por exemplo aprenderem outras línguas por estarem em contacto com pessoas de outros países. Temos também presente que o processo se constitui como uma forma de **reposicionar o adulto num processo de educação e formação**, objectivo existente nos sistemas de RVCC a ser implementados. O texto ainda refere que as entidades para fazerem o reconhecimento deverão desenvolver alguns instrumentos que possam ajudar a avaliar e validar os conhecimentos adquiridos pela experiência, de certa forma, é o que acontece na maioria dos sistemas, uma vez que estes desenvolvem metodologias e instrumentos para conseguirem avaliar quais as aprendizagens adquiridas pela experiência. Mas o pressuposto mais importante dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais e que também transparece no texto, é o de que a pessoa adulta é encarada como o principal recurso da sua formação. Como diz Canário (Canário, 2008:

112), *“a prática do reconhecimento de adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa.”*

No final dos anos 60 no Quebec, o processo nasce ligado aos movimentos feministas. Com a laicização do sistema educativo, até aí muito ligado à igreja, e com o alargamento do acesso ao ensino, nomeadamente o universitário, as mulheres que tinham estado mais “arredadas” da escola consideravam não estarem em pé de igualdade com os homens no acesso ao ensino, por isso reivindicaram que as competências que tinham desenvolvido ao longo de anos no seio da família, nomeadamente ao nível da gestão doméstica e da educação dos filhos, fossem consideradas e reconhecidas.

Actualmente na Europa, a problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens adquiridas pela experiência está na ordem do dia, integrando as políticas e sistemas educativos de diversos países e enquadrando-se na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Como mencionei em pontos anteriores deste capítulo, o reconhecimento da importância das aprendizagens adquiridas pela experiência, não é novidade e filia-se no movimento da educação permanente, na corrente das histórias de vida e no movimento de valorização da educação não formal. Estes três movimentos complementam-se e reforçam-se, como nos diz Canário (Canário, 2006) eles constituem a face não visível do “icebergue educativo”. O que é considerado recente, é a implementação de práticas e dispositivos técnicos de reconhecimento de adquiridos, com consequências em termos de certificação. Estas práticas não só têm uma inspiração humanista como também têm uma influência bastante significativa do campo da gestão de recursos humanos, e isto não só relativamente às finalidades e propósitos das mesmas, como também relativamente às técnicas utilizadas. Por exemplo, a técnica de **balanço de competências** começou por ser utilizada e desenvolvida no quadro das empresas, na óptica da gestão dos recursos humanos.

Esta prática irá reflectir uma mudança de paradigma no seio da **gestão de recursos humanos** ligada à formação nas empresas, ou seja, passámos de metodologias de levantamento de necessidades de formação (onde se procurava identificar as lacunas, as falhas) para metodologias de balanço de competências (onde se parte de uma postura mais positiva e se procura o que as pessoas já sabem, se identificam as competências que já dominam), a este propósito é muito interessante o trabalho coordenado por Luís Imaginário em 1995 apresentado nos *Cadernos de Emprego* do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, com o título *“Um ensaio de balanço de competências em Portugal”*. Podemos admitir que a origem das práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais nasce muito associada ao mundo do trabalho.

Como nos diz Canário (Canário, 2006: 35), *“este fenómeno é marcado por um paradoxo que reside no facto de uma inspiração humanista estar associada a políticas e práticas de formação que contrariam essa inspiração fundadora”*. Na perspectiva humanista a construção da pessoa baseia-se no “aprender a ser”, enquanto em termos de gestão de recursos humanos a preocupação é formar cidadãos com capacidades produtivas e competitivas, sendo que as práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais têm como objectivo, o estímulo da flexibilidade e mobilidade dos recursos humanos no quadro da globalização e da “sociedade do conhecimento”. A noção de competência surge também associada a estes processos, reflectida nos referenciais de formação, pelo que, como nos refere o mesmo autor (Canário, 2006) no campo da formação passamos de um Modelo de Qualificação para um Modelo de Competências. Daí ser necessário definir o conceito de competência para entender melhor os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de que este trabalho se ocupa. É o que farei mais à frente neste capítulo.

Aprendizagem formal, não formal e informal

Esta diferenciação dos contextos em que ocorrem as aprendizagens está presente no Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida e é fundamental para se compreender hoje os processos de reconhecimento de adquiridos experienciais.

Neste trabalho vou seguir a definição que nos é sugerida por Rui Canário que no quadro da educação permanente referencia as situações educativas num *continuum* educativo que abrange todo o ciclo de vida do indivíduo. Nesse *continuum* educativo *“integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à mediada” de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas)”* (Canário, 2007: 211/212).

Para ter em conta os contextos de aprendizagem não formais e informais, é necessário ter uma perspectiva da educação e formação de adultos, alargada e globalizante. Estas aprendizagens, realizadas em contextos não formais e informais, têm de ser interpretadas à luz do quadro teórico que tenho vindo a abordar desde o início deste capítulo, em que o conceito de aprendizagem experiencial é fundamental.

Conceito de aprendizagem experiencial

Para definir este conceito, e seguindo uma perspectiva que engloba a contribuição de diversos autores (Pain, Gelpi, Kolb, Landry, Theil, Barkatoolah, Roelens, Pineau, Enriotti, Finger, McGill, Weil, Dewey, Rogers, Knowles, Mezirow e Freire entre outros), irei citar Pires num artigo escrito em 2007 (Pires, 2007: 10):

“A aprendizagem experiencial diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto quanto à sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição – os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa. O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos – familiar, social, profissional, associativo, etc. A experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação.”

Penso que o texto define de forma muito clara o conceito de aprendizagem experiencial e consegue incluir as contribuições dos diversos autores que para ela participaram.

Conceito de competência versus adquiridos experienciais

Como referi anteriormente, é fundamental no quadro deste trabalho definir o conceito de competência, uma vez que no âmbito do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências implementado em Portugal, o entendimento sobre a noção de competência, como se poderá verificar mais adiante, é incontornável.

O conceito de competência como diversos autores referem é polissémico. Não existindo um consenso quanto à sua definição. A sua utilização tem ocorrido em diversos campos disciplinares, existindo uma enorme diversidade de abordagens.

Segundo Pires, os principais domínios em que o conceito de competência foi analisado, são os da Psicologia, da Ergonomia, da Sociologia, da Economia, da Gestão de Recursos Humanos e das Ciências da Educação. Como nos diz a mesma autora, é pertinente ter uma perspectiva sistémica das competências, (dinâmica, integrativa e globalizante) e que tenha implícita a sua dimensão individual e colectiva (Pires, 2005). Ainda segundo Pires (2005:314) *“(...) o enfoque nas competências pode ser feito a partir de uma dupla perspectiva: como um resultado, produto do processo de aprendizagem, num determinado momento de uma trajectória individual; e/ou como um processo de construção permanente, nunca finalizado nem finalizável.”* Encontramos este enfoque nos processos de RVCC, uma vez que por um lado se faz uma análise num determinado momento do percurso educativo do adulto, como que um “retrato” das competências que ele detém naquele momento, e por outro lado, olha-se para o percurso educativo do adulto como inacabado, promovendo o seu desenvolvimento posterior ao processo, nomeadamente situando-o num percurso de educação/formação. No âmbito da aprendizagem dos adultos, nomeadamente nos processos de reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais (que seguem a lógica do desenvolvimento das competências), importa ainda reforçar a importância da reflexão (antes, durante ou após a actividade).

Como nos diz Cármen Cavaco (2007), o processo de reconhecimento e validação de competências, tanto é complexo para os adultos como para as equipas pedagógicas que os acompanham. A complexidade do processo está bastante ligada ao próprio

conceito de competência, uma vez que é inerente à competência a sua dimensão de capacidade de mobilizar um conjunto de saberes (saber, saber-fazer, saber-ser) para resolver problemas que nos surgem no quotidiano e num determinado contexto, portanto as competências são algo que se observa/demonstra na acção, *“a competência não existe per se, está ligada a uma acção concreta e associada a um contexto específico”* (Cavaco, 2007:23). No âmbito dos processos de RVCC, a avaliação das competências é feita à posteriori, e não no momento em que a competência é desenvolvida, pelo que coloca dificuldades à equipa para aferir do seu domínio ou não por parte do adulto. Para colmatar este problema, a metodologia seguida recorre à auto-avaliação, e as equipas tentam cruzar diversas informações (triangulação da informação) de forma a evitar o mais possível o que é inevitável, ou seja, o facto de poderem ocorrer casos de sobreavaliação e subavaliação de competências. É por este motivo que penso que seria mais correcto no âmbito do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação falarmos de **Adquiridos Experienciais** do que de **Competências**.

É interessante ainda, referir o entendimento que no referencial de competências chave do nível básico (DGFV, 2000) é explicitado sobre a noção de competência: *“O conceito de competência ultrapassa assim o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada que aponta para a capacidade de agir e de reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores.”*

Para finalizar é relevante observar que durante o processo de reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais, ocorrem aprendizagens, ou seja, o próprio processo, é um terreno fértil para o desenvolvimento de competências.

1.6.O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal

Enquadramento

O sistema de RVCC é apresentado em Portugal no quadro de uma sociedade que no final do Séc. XX apresenta grandes fragilidades estruturais ao nível da educação e formação. Os níveis de habilitações escolares e profissionais da população são muito baixos, principalmente quando comparados com os restantes países da OCDE³. No âmbito do roteiro estruturante para a acção dos CRVCC, editado pela ANEFA, a situação é apresentada da seguinte forma: *“A não serem tomadas medidas de elevação dos níveis educativos e de qualificação, a OCDE prevê que em 2015 a população activa portuguesa com formação igual ou superior a 9 anos, não atingirá os 40%. Esta situação, se vier a acontecer, será desastrosa, não só para cada um dos cidadãos, como também para a sociedade portuguesa, nomeadamente em termos de: afirmação cultural e económica; cidadania activa e coesão social.”* (2002:7).

No entanto, é reconhecido que existem na sociedade portuguesa, entre a população activa, elevados níveis de subcertificação, devido quer às competências que as pessoas desenvolveram ao longo da vida em diversos contextos (profissional, familiar, associativo, etc.) quer ao facto de ao longo de vários anos (com muito maior intensidade desde a adesão à União Europeia) as pessoas terem frequentado muitas acções de formação, das quais não obtiveram certificação reconhecida.

É certo que em Portugal, encontrávamos na passagem do milénio, cerca de 62, 6% da população adulta sem ter completado 6 anos de escolaridade (INE, 2001). Associado a este quadro, observamos na sociedade portuguesa baixos níveis de participação cívica, associados a fragilidades ao nível da educação e formação.

A implementação de um sistema de educação e formação de adultos, que permite reconhecer e valorizar socialmente os saberes adquiridos ao longo da vida em diversos contextos, promovendo a reflexão sobre a experiência e o reposicionamento dos adultos em percursos formativos pensados à medida das suas necessidades e

³ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

motivações, reforça a vontade de aprender, e consequentemente leva a um maior investimento pessoal na educação e formação ao longo da vida.

Um “retrato” do actual Sistema RVCC em Portugal

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal abrange actualmente o ensino básico e secundário (RVCC escolar), a qualificação profissional (RVCC Profissional) e o ensino superior. Neste trabalho iremos apenas debruçarmo-nos sobre o sistema de RVCC escolar.

O sistema de RVCC escolar é actualmente coordenado pela ANQ - Agência Nacional para a Qualificação (sob tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social). Tem como objectivo, promover a certificação escolar, e como missão promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos.

Foi implementado em 2001 (portaria nº 1082-A/2001) e é hoje (2009) constituído por uma Rede Nacional de 459 CNOs (Centros Novas Oportunidades) distribuídos por todo o País e actuando cada um na NUT II em que está integrado.

Os promotores destes CNO's integram entidades privadas (Associações, empresas e outras) e entidades públicas (Escolas, Centros de Formação do IEFP).

O sistema é dirigido a adultos com 18 ou mais anos que não tenham concluído o 4º, o 6º, o 9º ou o 12º ano de escolaridade.

O tipo de certificação que pode ser obtido é: B1 (equivalência ao 1º ciclo), B2 (equivalência ao 2º ciclo), B3 (equivalência ao 3º ciclo) e Nível Secundário (equivalência ao 12º ano de escolaridade).

O processo é feito com base em Referenciais de Competências-Chave, concebidos especificamente para a educação e formação de adultos, existindo um para o Nível Básico e um para o Nível Secundário. O processo é desenvolvido com metodologias de Balanço de Competências e Abordagem Autobiográfica e consequente construção de

Dossier Pessoal (para o nível básico) ou de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (nível secundário), existindo ainda a possibilidade de durante o processo e no interior do CNO frequentar (até 50 horas por adulto) Formação Complementar.

Os CNO's funcionam como "porta de entrada" para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação e seguem os seguintes princípios orientadores: Abertura e Flexibilidade, Confidencialidade, Orientação para Resultados, Rigor e Eficiência e Responsabilidade e Autonomia (Carta de Qualidade dos CNOs: 2007).

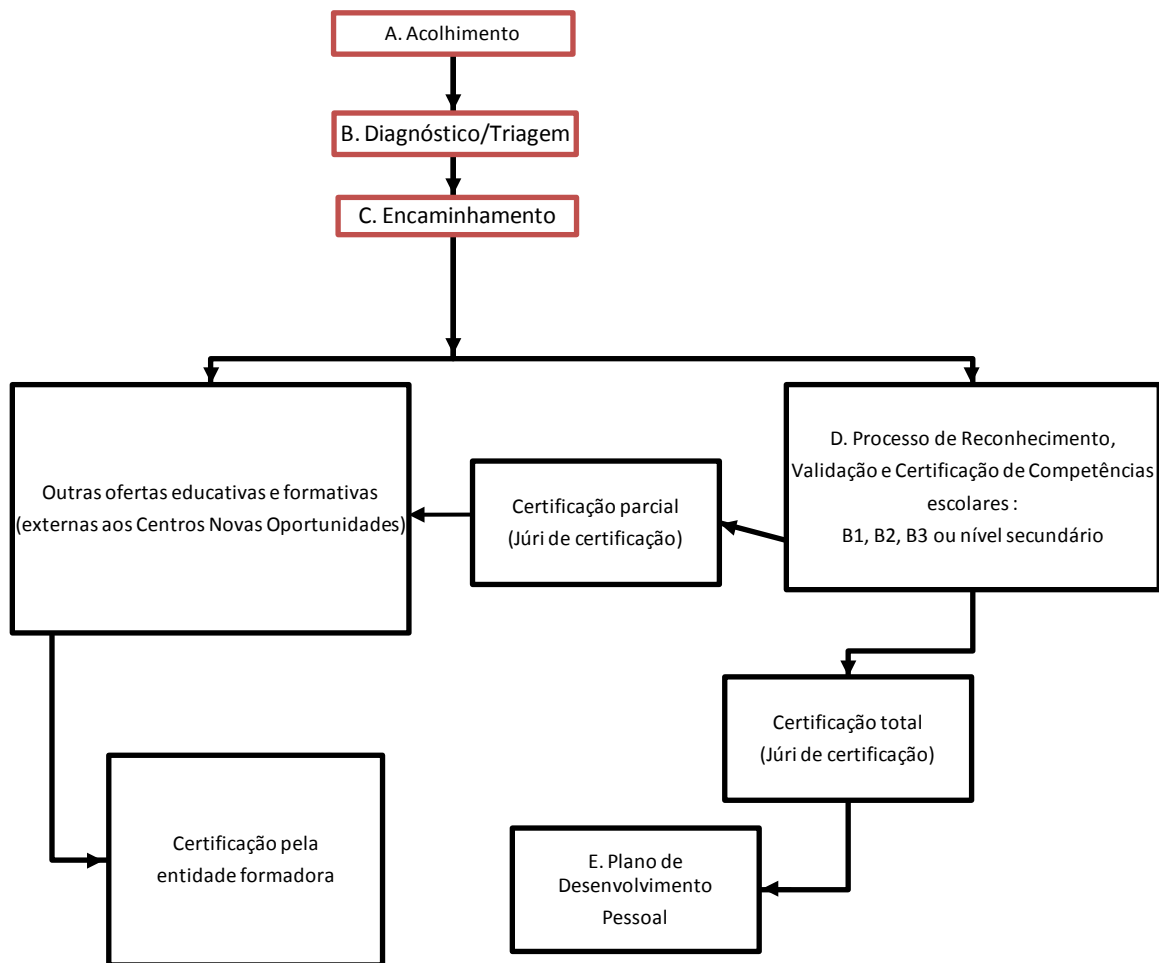
As equipas que trabalham nos CNO's são pluridisciplinares e são constituídas por elementos com as seguintes funções (Director/Coordenador, Técnico de Diagnóstico, Técnicos de RVCC, Formadores e Técnico Administrativo). Cada CNO define um Plano Estratégico de Intervenção (nos primeiros anos este plano era anual, o último já foi bianual (2008/2009)) que deverá incluir as especificidades da sua intervenção, nomeadamente tendo em conta a região onde está inserido, o seu público-alvo, os seus objectivos e metas a atingir, a sua rede de parcerias, e o seu modelo de organização e funcionamento, tendo em conta as orientações gerais da ANQ.

É importante realçar que os CNO's deverão funcionar obrigatoriamente, uma parte do tempo, em horário pós-laboral, de forma a irem de encontro às necessidades dos adultos que a eles recorrem.

O trabalho desenvolvido nos CNOs organiza-se num conjunto de dimensões ou etapas. Desde que chega ao CNO o adulto passa pelas seguintes etapas:

- Acolhimento;
- Diagnóstico/Triagem;
- Encaminhamento;
- Reconhecimento de competências;
- Validação de competências;
- Certificação de competências;
- Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal.

Esquema 1 - Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



In Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Gomes e Simões, 2007:20)

Os referenciais de Competências-Chave

A utilização de referenciais de competências-chave elaborados especificamente para a realização de processos de reconhecimento e validação de competências, é talvez uma das principais inovações do sistema implementado em Portugal. Este facto faz todo o sentido, pois procurou-se identificar as competências básicas necessárias na sociedade actual, fugindo dos modelos escolares e das suas estruturas curriculares rígidas e por objectivos, muitas vezes distanciadas da vida dos adultos. Mas por outro lado, temos a questão do reconhecimento social, ou seja, como é que a sociedade vê estes referenciais, como os valoriza ou não, como os compara com a escola. Assistimos na sociedade portuguesa, actualmente, muitas vezes na mesa do café, a discussão sobre a validade ou não, das competências reconhecidas, e a comparação entre as competências manifestadas pelos adultos em processos de RVCC e as dos jovens que terminam a escola (no final de cada ciclo educativo da educação de base). Esta discussão tem gerado muitos “mal entendidos”.

Num processo que tem subjacente a dimensão da certificação, é essencial a existência de um referencial. Será este referencial que irá orientar o trabalho, quer do adulto, quer da equipa que o acompanha, de certa forma “moldando” todo o processo.

Os referenciais de Competências Chave foram concebidos por equipas pluridisciplinares a convite, primeiro da ANEFA, para o caso do nível básico, e depois pela DGFV, para o caso do nível secundário.

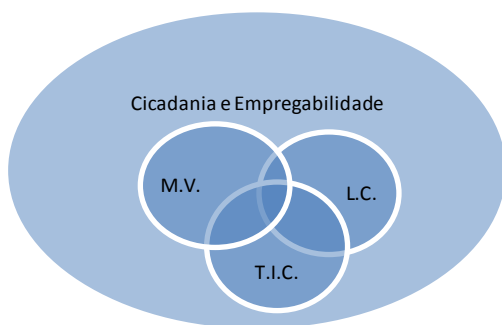
Conforme publicação da ANEFA do referencial de competências-chave do nível básico (2002: 5): *“Segundo os seus autores, este referencial, que se insere num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o ‘desenho curricular’ de educação e formação de adultos assente em competências-chave; (c) guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos.”*

Os referenciais, tanto o do nível Básico, como o do nível Secundário procuram elencar as competências consideradas básicas na sociedade do conhecimento e da

globalização, reflectindo eles próprios a perspectiva europeia de aprendizagem ao longo da vida.

Como podemos ler no referencial do nível secundário a noção de competência-chave adoptada é a definida pela Comissão Europeia: *“um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego.”* (Comissão Europeia, 2004b in DGFV, 2006).

O referencial de nível básico está organizado em 4 áreas de competências-chave: Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a vida, Linguagem e Comunicação, e T.I.C. (Tecnologias de Informação e Comunicação), sendo que a Cidadania e Empregabilidade constitui-se como uma área transversal.



O referencial de nível secundário é organizado em 3 áreas de competências-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), sendo também a área de Cidadania e Profissionalidade uma área transversal.



A área da Cidadania constitui em ambos os referenciais uma área transversal, procurando trabalhar comportamentos e atitudes que estão directamente

relacionados com o domínio das competências instrumentais básicas. Quer a Empregabilidade no caso do Básico, quer a Profissionalidade no caso do Secundário, ambas constituem dimensões da própria Cidadania, reflectindo a valorização que é dada ao trabalho e emprego na sociedade actual. No caso do referencial de Básico existe ainda um campo transversal a todo o currículo, que são os temas de vida e que têm como objectivo organizar e articular as várias áreas de competências.

Em ambos os referenciais é apresentado um perfil de competências-chave que o adulto deverá manifestar no final do processo. No quadro 3 é apresentado o perfil de competências que se espera de um adulto com o nível secundário (apenas apresento este, porque será sobre o nível secundário que a parte empírica deste trabalho irá incidir). Como se pode observar este perfil corresponde a um *“cidadão quase perfeito”* no seio da sociedade actual.

Quadro 3 - Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário

CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>

Fonte: DGFV (Referencial de Competências-Chave nível secundário)

As orientações metodológicas subjacentes ao sistema RVCC

No âmbito do sistema de RVCC, os referenciais de competências-chave são complementados por guias de operacionalização, que têm como objectivo apoiar as equipas na realização do seu trabalho, nomeadamente quanto às metodologias a adoptar.

Os processos de RVCC são desenvolvidos segundo uma determinada metodologia e organizados em diversas fases. A actividade é centrada no adulto, partindo dos seus adquiridos experienciais e promovendo a reflexão e a auto-avaliação das aprendizagens por ele desenvolvidas em diversos contextos ao longo da vida. Ao longo do processo o adulto vai construindo o seu Dossier Pessoal (nível básico) ou Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (nível secundário), com o apoio da equipa pedagógica do CNO.

O processo de RVCC consubstancia-se num exercício de auto-avaliação e de hetero-avaliação das aprendizagens realizadas a partir da experiência. Com base na narração das experiências é realizado um balanço das competências desenvolvidas pelo adulto à luz do referencial. Havendo necessidade, o processo inclui formação complementar, ou seja, formação que tem como objectivo desenvolver no adulto as competências que não conseguiu demonstrar através da autobiografia e que são necessárias para obter a certificação.

Abordagem autobiográfica

No âmbito do sistema de RVCC em Portugal, não podemos falar da utilização da metodologia das histórias de vida, mas sim da utilização de uma abordagem autobiográfica, uma vez que o trabalho desenvolvido pelos adultos, embora tendo um cariz autobiográfico, é balizado por um referencial de competências-chave, ou seja, a narração dos adquiridos experienciais (da “história de vida”) é feita com o objectivo de demonstrar que se desenvolveu ao longo da vida as competências que estão no referencial. Como vem referido no guia de operacionalização do referencial do secundário (DGFV, 2006: 29): *“O reconhecimento, validação e certificação de competências recorre à Abordagem (Auto)biográfica como meio de recolha de informação, não podendo estas ser consideradas como verdadeiras “Histórias de Vida”*”. Como nos diz Josso (2002), a história de vida é uma narração sobre a globalidade da vida e a abordagem

autobiográfica é uma narração que embora tenha como contexto a globalidade da vida, é centrada numa problemática específica, neste caso o reconhecimento, validação e certificação de competências. A forma como é identificada a diferença entre Histórias de Vida e Abordagem (Auto) biográfica vem ilustrada no Quadro 4, retirado do guia de operacionalização do referencial do secundário (DGFV, 2006: 29).

Quadro 4 - Histórias de Vida? Abordagem (Auto)biográfica?	
História de Vida	Abordagem (Auto) biográfica
São um método. Uma pedagogia restauradora da reflexividade na aprendizagem.	É um meio, uma via. Instrumento de mediação qualitativo.
São outra maneira de pensar a formação de adultos e a sua relação ao saber e ao conhecimento, fazem do sujeito o autor e o actor central desse processo. Não são mera técnica ou instrumento.	Adaptação das histórias de vida a um projecto, apelando também à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas, ainda que mais circunscritas ao projecto.
“Abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras na sua dinâmica própria.” (Josso, 2002:21)	Apoia-se nalgumas etapas de sustentação dos princípios de natureza metodológica e ética exigidos à prática das Histórias de Vida em formação.

Fonte: DGFV, 2006 - Guia de operacionalização do referencial do secundário

Balanço de Competências

Como referi anteriormente a abordagem autobiográfica é feita à luz de um referencial. É este trabalho de auto (pelo adulto) e hetero (pela equipa) avaliação das competências manifestadas, tendo como instrumento de orientação o referencial, que chamamos de balanço de competências. É essencialmente um trabalho de exploração e avaliação das competências desenvolvidas pelo adulto ao longo da vida e em diversos contextos. *“(…) não se pretende que o candidato relate a sua vida de forma indiscriminada, mas sim que reflecta em relação ao seu itinerário existencial, de modo a compreender como é que se formou através de um conjunto de experiências.”* (DGFV, 2006:47).

No trabalho de RVCC o balanço de competências apresenta duas dimensões fundamentais, uma dimensão retrospectiva e uma dimensão prospectiva.

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), é o “produto” resultante do trabalho realizado pelo adulto, ou seja, da sua narração autobiográfica e do balanço realizado sobre as suas competências à luz do referencial. *“O portefólio é, também, um caminho de integração (avaliação) de saberes, vinculado à (re) construção do conhecimento e do processo*

de aprendizagem. Visa integrar ensino, aprendizagem, avaliação e implica (auto) controlo da aprendizagem. Não substitui o percurso de aprendizagem, mas aprofunda-o, acrescentando-lhe novas perspectivas.” (DGFV, 2006).

No âmbito do sistema de RVCC em Portugal o PRA é considerado um projecto de autor, único, que relata e reflecte sobre as aprendizagens realizadas por um indivíduo. Podemos observar no quadro 5 as indicações sugeridas pela DGFV (2006).

Quadro 5 – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
<ul style="list-style-type: none">▪ Revela o que foi mais significativo nas experiências referenciadas como fazendo parte do processo de aprendizagem. Integra exemplos dessas experiências – conhecimentos e práticas, que evidenciem a reflexão sobre o processo vivido.▪ Revela que as evidências de competências não são apenas explicitadas, mas estabelecem laços e articulações, o que implica auto-reflexão e (re) construção dos processos de vida.▪ Selecciona e nomeia todas as fontes relacionadas com os processos (muito mais do que fontes bibliográficas).▪ Identifica o fio condutor que preside à selecção, os critérios de evidência de aprendizagem e os conhecimentos adquiridos. O que aprendi e como aprendi?▪ Pode ser partilhado com o grupo de aprendentes com a finalidade de ressaltar um processo colaborativo de aprendizagem. O processo de aprendizagem é mais significativo, para cada um, se o for para todo o grupo.▪ Requer o encorajamento e manutenção de uma relação não-dependente entre os mediadores de conhecimento e os aprendentes. Implica a mobilização total da experiência do adulto e, mesmo, da de outros intervenientes, numa atitude de auto e hetero-aprendizagem.

Fonte: DGFV, 2006 - Guia de operacionalização do referencial do secundário

A Formação Complementar

Como o próprio nome o diz, a formação é complementar ao processo de RVCC realizado. Após análise final do PRA (por vezes a necessidade de formação complementar pode ser identificada logo na primeira fase do processo), poderá ser necessário desenvolver algumas competências que não foram demonstradas durante o processo, é nestes casos, que o adulto é orientado para frequentar até 50 horas de formação complementar na (s) área (s) de competências-chave em que lhe falte ainda demonstrar alguma competência. Os percursos formativos são necessariamente personalizados e desenvolvidos pela equipa de formadores no interior do CNO.

As várias fases do processo de RVCC

Após a inscrição no CNO o adulto entra na fase de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento. O enquadramento conceptual e a metodologia proposta pela ANQ

para esta fase, foi concebida com o apoio do Instituto de Orientação Profissional (IOP) da Universidade de Lisboa, e encontra-se descrita numa publicação editada pela ANQ em 2008 (Almeida *et al*, 2008).

Esta primeira fase é constituída por três etapas, o Acolhimento, o Diagnóstico e o Encaminhamento. As actividades desenvolvidas com o adulto, abarcam três domínios interdependentes, *“O primeiro domínio que corresponde à abordagem do adulto na sua singularidade; o segundo domínio corresponde aos diferentes papéis desempenhados em diferentes contextos; e o terceiro domínio corresponde à história temporalizada da evolução pessoal nesses contextos.”* (Almeida e tal, 2008: 13)

No final desta fase o técnico de diagnóstico (responsável por esta fase) do CNO, conseguirá construir um perfil do indivíduo, o que lhe irá permitir fazer o encaminhamento adequado e de acordo com a vontade do adulto. Esse encaminhamento pode ser para o processo de RVCC, ou para outra oferta formativa fora do CNO. Se o encaminhamento for para outra oferta formativa fora do CNO será realizado um Plano Pessoal de Qualificação que acompanhará o adulto. Se o encaminhamento for para o processo de RVCC, a equipa pedagógica poderá contar com informação útil e pertinente para ajustar a sua intervenção ao adulto.

O processo de RVCC é desenvolvido segundo três eixos de intervenção:

Eixo do Reconhecimento;

Eixo da Validação;

Eixo da Certificação.

Eixo do Reconhecimento

Este eixo, constitui o primeiro momento de confrontação do adulto com os seus adquiridos experienciais. Desenvolvem-se actividades diversas, utilizando uma abordagem autobiográfica, no sentido de desocultar as competências desenvolvidas pelo adulto ao longo da sua vida em diferentes contextos. É nesta altura que é apresentado e explicado o referencial de competências-chave pela equipa pedagógica (profissional de RVCC e formadores) que acompanha o adulto. Proceda-se assim à identificação pessoal e ao reconhecimento pelo próprio das competências

previamente adquiridas. Durante esta fase é iniciada a construção do PRA e pode ser logo identificada a necessidade de realização de alguma formação complementar.

Eixo da Validação

Nesta fase o adulto e a equipa pedagógica fazem uma análise final do PRA, confrontando-o com o referencial e identificando as competências a validar. Desta análise pode resultar a validação de todas as competências necessárias para a certificação em determinado nível, ou então uma validação parcial, sendo o adulto encaminhado para terminar o seu percurso através da continuação do processo RVCC ou através de formação a realizar fora do CNO.

Eixo de Certificação

Este eixo corresponde à fase final do processo de RVCC, ou seja, quando já foram validadas as competências necessárias para obter uma certificação. A certificação de competência realiza-se perante um Júri de Certificação, que é nomeado pelo director do CNO e constituído pela equipa pedagógica que acompanhou o adulto (técnico de RVCC e formadores) e um avaliador externo, que deverá estar acreditado pela ANQ.

No caso dos CNO's que não têm capacidade para homologação, o processo de emissão de certificados obriga ao estabelecimento de protocolo com uma entidade que possua competência certificadora.

Oportunidades e fragilidades do sistema de RVCC implementado

O sistema de RVCC implementado em Portugal desde 2001 constitui sem dúvida uma viragem no sector da educação e formação de adultos no país. No entanto, desde o seu início já sofreu algumas transformações, nomeadamente ao nível das políticas educativas que o orientam e sustentam.

Neste ponto irei manifestar a minha opinião pessoal enquanto cidadã portuguesa, enquanto coordenadora de um CNO e, portanto, profissional do sector da educação e formação de adultos em Portugal.

Vou começar por identificar algumas fragilidades associadas à implementação da rede nacional de RVCC. No quadro actual, penso que ainda não está consolidada uma linha de orientação política consensualizada ou pelo menos acordada entre as várias forças e poderes da sociedade, facto que tem ditado a inconstância ou irregularidade que tem acompanhado o sector da educação e formação de adultos, persistentemente ao longo das últimas décadas em Portugal. Quando falamos em políticas educativas, não podemos descurar a afectação de recursos humanos e materiais ao investimento realizado, nem as obrigações e orientações a que todos os intervenientes são sujeitos.

O sistema de RVCC, começou a ser implementado com algum cuidado, ou seja, com um ritmo que permitia um acompanhamento próximo de todos quantos se envolveram na sua implementação no “terreno”, quer entidades, quer profissionais. Foram realizados estudos, foram concebidos materiais, foram seleccionadas e acreditadas entidades, foram preparados técnicos, e o alargamento do sistema foi feito de forma compassada e controlada durante os primeiros 4 anos (até 2005) no entanto, a partir de 2006 o alargamento foi exponencial, sem que a entidade responsável e coordenadora tivesse capacidade de acompanhar entidades e técnicos na sua adaptação a este novo modelo. Correram-se e correm-se riscos de que todo o sistema seja desvirtuado dos princípios que o fundamentam e orientam. A escassa formação e preparação das entidades e técnicos que desenvolvem no terreno os processos de RVCC são preocupantes. É quase como “pôr a carroça à frente dos bois” quando se pretende implementar um novo modelo de actuação, sem se preparar devidamente os técnicos que o vão desenvolver. Penso que a formação que tem sido providenciada aos técnicos (coordenadores, profissionais de RVCC e formadores) tem sido insuficiente. No entanto começamos a observar na sociedade portuguesa uma crescente oferta de acções de formação (essencialmente da rede privada de entidades formadoras), dirigidas a estes agentes, sobre diversos temas ligados ao novo modelo de educação e formação de adultos. Será que a iniciativa para procurar formação nestas áreas por parte daqueles que estão no terreno, irá ser suficiente para colmatar as lacunas que já observamos nas práticas?

Com o alargamento da rede de CNO's nas escolas da rede pública, passando o processo RVCC a ser uma das ofertas do ensino público, poderemos colocar a seguinte

questão: Será que se pretende mudar e modernizar a escola ou escolarizar o processo de RVCC? Talvez as duas coisas estejam a acontecer, mas qual das duas irá subsistir? Será que uma invalida a outra?

O sistema como vimos anteriormente encontra-se envolto num paradoxo, por um lado tem uma inspiração humanista e por outro está sujeito a uma política de gestão de recursos humanos. O equilíbrio desta balança está cada vez mais ameaçado, uma vez que as exigências em termos de resultados quantitativos, estatísticos, ou se quisermos em números, são cada vez mais ambiciosos, sendo que actualmente a “pressão” que é realizada sobre quem está no terreno é cada vez maior. Essa pressão pode ser observada na forma como se condiciona o financiamento ou a avaliação de desempenho dos técnicos (no caso do sector público), à avaliação do trabalho quantificado em metas físicas (número de inscritos; número de encaminhamentos e número de certificados emitidos). Fico preocupada quando tomo conhecimento de que existem entidades da rede pública que definem objectivos de desempenho individuais com base no critério de número de adultos certificados. A preocupação não é só pelo facto de se exigir a um técnico que certifique 200 adultos num ano (o que implica que acompanhe muitos mais), mas pelo facto de se esquecerem que o trabalho de acompanhamento de um processo de RVCC é um trabalho essencialmente cooperativo, de equipa.

O rápido crescimento da rede, e a pressão a que todos nela estão sujeitos, e concomitantemente a falta de controlo e acompanhamento das entidades e dos processos, começa a levantar (ou a aumentar) na sociedade portuguesa a desconfiança e o descrédito relativamente ao modelo de RVCC, o que é muito grave, pois o reconhecimento social do sistema e do processo de RVCC é fundamental à sua consolidação para não dizer sobrevivência. Penso que a situação está dependente dos próprios profissionais que no terreno desenvolvem os processos, da sua capacidade de crítica, da sua seriedade e da sua ética enquanto profissionais de educação.

Outro fenómeno que se vai observando no interior dos CNOs, é que este modelo não é de maneira nenhuma adequado a todas as pessoas que não têm a escolaridade de 12 anos. Para realizar o processo de RVCC é necessário ter um determinado perfil, sendo

que com a divulgação que foi realizada a nível nacional utilizando todos os meios de comunicação social, ficou a imagem na sociedade portuguesa de que o modelo se adequava a todos os adultos que não tivessem obtido ainda o 12º ano. O que acontece é que se vão avolumando adultos nos CNOs que não se adaptando ao processo, (ou o processo não se adaptando a eles) se encontram à espera de outra oferta formativa. Esta situação começa a ser um grande problema no Sistema, uma vez que deverão existir milhares de adultos em situação de “abandono” ou desistência.

O facto de os CNOs passarem a ser a “porta de entrada” dos adultos para um processo de qualificação escolar ou profissional, parece uma boa medida, sendo que esta passou a ser uma das principais missões dos CNOs. No entanto é necessário que a mensagem chegue correctamente aos seus destinatários, e que os CNOs possam contar com uma vasta e diversificada oferta formativa na sua área de intervenção, de forma a poderem fazer um bom trabalho de encaminhamento, ou seja, que os adultos possam de facto encontrar um percurso formativo adequado às suas motivações e necessidades. Com o novo QREN (Quadro Referência Estratégica Nacional) a funcionar, aumentou a oferta de formação, falta ainda conjugar melhor a oferta com as necessidades de quem a procura.

No entanto, apesar de todas as fragilidades e riscos que se correm, o modelo de RVCC implementado em Portugal é sem dúvida uma oferta inovadora, que se adequa a uma parte da população activa portuguesa, que de facto não concluiu a sua formação escolar e profissional por falta de oportunidades, mas que no entanto desenvolveu muitas competências ao longo da vida. O modelo está bem construído e tem uma base teórica sólida e consistente, constitui não só uma oportunidade para certificar competências adquiridas, como é ele próprio uma oportunidade de aprendizagem. O adulto aprende sobre si próprio, sobre os outros e sobre o meio em que está envolvido, é um processo transformativo que faz muitas vezes “brotar” a vontade de aprender mais, que é sem dúvida a maior necessidade do País e da sua população.

Até ao momento conheço três estudos realizados sobre o impacto do processo RVCC nos adultos que o realizaram. Um estudo realizado pelo CIDEF editado em 2004, um estudo realizado pela ESDIME, editado em 2007 e um estudo realizado por

profissionais do CNO da Fundação Alentejo, editado em 2009. Nas conclusões, todos referem o facto de que o processo de RVCC teve um contributo importante para aspectos como o auto-conhecimento, a auto-estima ou a auto-valorização do indivíduo. Outro aspecto comum realçado nos resultados é a contribuição para reconstrução/redefinição do projecto de vida pessoal e profissional e a motivação para continuar um processo de aprendizagem escolar e/ou profissional. Estes resultados poderão ser animadores se considerarmos que os mesmos possam estar de alguma forma relacionados com dimensão humanista que ainda está presente no modelo de RVCC.

Capítulo 2 - Balanço Reflexivo das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência

Nada acontece fora de um determinado contexto, ou seja, as nossas experiências e aprendizagens estão sempre enquadradas, por determinada situação espaço-temporal, num determinado local, com uma determinada cultura e história, num determinado tempo, com uma determinada conjuntura. As nossas experiências dependem sempre daqueles com quem nos relacionamos, dos outros significativos na nossa vida, com quem aprendemos, com quem partilhamos as nossas dúvidas, alegrias e tristezas. As nossas aprendizagens dependem da maneira como reflectimos sobre nós próprios, sobre como nos orientamos segundo os nossos valores, da maneira como reflectimos e fazemos o balanço das nossas experiências de vida. Ao fazer este percurso pelas minhas aprendizagens adquiridas pela experiência profissional, senti-me como refere Josso (2007), ora entusiasmada ora desorientada, pela dificuldade em captar a globalidade daquilo que sou e vivi.

Neste capítulo, fui necessariamente selectiva e apresento apenas alguns exemplos de aprendizagens realizadas em contexto profissional.

Embora o balanço aqui apresentado incida sobre as aprendizagens adquiridas pela experiência em contexto de trabalho, na minha pessoa, como em qualquer ser humano, as esferas e os contextos em que actuamos sobrepõem-se. Somos seres globais, integramos infinitas partes, e aquilo que hoje sou é resultado de uma multiplicidade de experiências, vivências, acontecimentos, etc. , fruto da minha relação comigo mesma, com os outros e com meio ou “os meios” em que me fui inserindo e vivendo no espaço-tempo da minha vida.

Não posso assim deixar de fazer uma pequena alusão ao espaço em que cresci.

Cresci numa casa onde as estantes tinham livros, onde todos os dias havia jornais, onde havia dicionários e enciclopédias (quando não se sabia o significado de algo íamos à procura de uma resposta, o meu pai era o primeiro a tomar a iniciativa). Uma casa onde se assinavam revistas interessantes, como a National Geographic Magazine que, apesar de ser em inglês (o facto de ser em inglês também foi importante porque

obrigava ao esforço de ler e entender uma outra língua), foi suporte de pesquisa para muitos trabalhos. Uma casa onde se admirava e respeitava a natureza e o ser humano, uma casa onde estávamos sempre no “verbo ir”, ou seja, onde viajar, passear e conhecer outros povos e realidades eram acontecimentos importantes e desejados. Uma casa cheia, pai, mãe, bisavó, e 3 irmãos, e muitos cães, onde partilhar era bom e necessário, uma casa que tinha as portas sempre abertas para os amigos, alguns chegaram a ganhar o estatuto de filhos/irmãos. Uma casa com espaço, jardim, o mar à distância de metros, e sempre comida na mesa. Uma casa onde não existiam chaves da porta da rua. Um pai que contava histórias connosco ao colo, e que apesar de rodeado de livros, as histórias eram inventadas por ele. Uma mãe descontraída e sempre presente.

Mas, uma casa onde também aprendi que nem todas as crianças cresciam em casas assim.

Como nos dizia Pineau, é a História de Vida que faz o que somos e não nós que fazemos a História de Vida.

Uma coisa é certa, não nascemos, nem crescemos com oportunidades iguais, e encontramos uma panóplia de variáveis que condicionam os nossos percursos.

Outra coisa é também certa, as sociedades evoluem quando participamos, quando as pessoas se envolvem no desenvolvimento do que lhes é comum e querido.

2.1.Da licenciatura em sociologia à educação não formal de jovens adultos no contexto de uma associação juvenil

O meu primeiro ano de trabalho (1990/1991), em Lisboa, após a conclusão da licenciatura, foi realizado numa associação juvenil (a APCC – Associação para a Promoção Cultural da Criança)⁴, onde ajudei a conceber um projecto de criação do Centro de Formação de Animadores da APCC, e iniciei a sua implementação. Com base na experiência dos Campos de Férias, primeiro como participante e posteriormente como animadora, recolhendo informação não só da minha experiência mas também da dos outros colegas da associação, e pesquisando outras acções de formação de animadores já realizadas, concebi os primeiros cursos de animadores de campos de férias, quer os de base quer depois em diversas áreas de animação (fotografia, teatro, artes plásticas, serigrafia, etc.).

Os campos de férias e os intercâmbios são espaços por excelência para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, não se limitam a oferecer oportunidades de aprendizagem, mas a envolver os jovens de forma activa no próprio processo de aprendizagem. O facto de ter estado envolvida em campos de férias e intercâmbios, quer como jovem participante, quer depois como animadora e organizadora de actividades, permitiu-me ter uma perspectiva muito mais rica sobre o que envolve uma actividade desta natureza. Ainda hoje, considero que uma das aprendizagens realizada, consubstancia-se na importância de ver a mesma situação de perspectivas diferentes, de olhar para as situações pelo prisma dos diferentes agentes envolvidos. Esta é uma aprendizagem fundamental, nomeadamente em situações que envolvem grupos, para prever possíveis conflitos, para tomar decisões, para planear actividades, etc.

Os campos de férias e os intercâmbios são espaços em que se vive em grupo. Vive-se em grupos compostos por jovens de diferentes origens socioculturais e de diferentes regiões ou países. As aprendizagens que daí advém, são imensas. Aprende-se a viver em comunidade, a cooperar, a ultrapassar/gerir conflitos, a ser tolerante, a partilhar experiências, estilos de vida e formas de trabalho diferentes. São excelentes espaços

⁴ Para mais informações sobre a APCC, ver o site em www.apcc.org.pt

para a aprendizagem intercultural e para a participação activa na vida em grupo. Mas ao mesmo tempo, estas actividades, se não forem bem organizadas, se não houver preparação dos responsáveis, quer dos que as planeiam e organizam, quer dos que as dinamizam, podem ser terreno de muitas angústias e conflitos. Daí que aprendi também o que **não** se deve fazer. Uma das principais aprendizagens que fui realizando e que ainda hoje aplico em diversas situações (formação, gestão, organização de eventos, apresentação de comunicações, etc.), é a de que a preparação prévia, o estudo das situações, o conhecimento dos participantes e a organização prévia do trabalho é fundamental para que as coisas corram bem, principalmente quando trabalhamos com pessoas e grupos, e somos os responsáveis. A capacidade de improvisar, de adaptar “na hora”, as nossas atitudes e comportamentos, é muito maior e mais sólida, se estivermos bem preparados. É importante, também, a aprendizagem que vamos fazendo sobre o nosso próprio estilo de liderança, e a adaptação que vamos fazendo da nossa actuação tendo em conta as nossas próprias características, as dos outros e as dos diversos contextos em que vamos interagindo. Esta aprendizagem é dinâmica e contínua, e posso hoje afirmar que tem sido uma aprendizagem lenta, só aos poucos fui percebendo como utilizar os meus pontos fortes e os meus pontos fracos, reforçando uns e ultrapassando outros. Ainda que insciente na altura, comecei a aprender a encontrar o meu próprio estilo de liderança.

Outro aspecto importante que aprendi com a experiência na APCC, foi a de atribuir importância aos princípios orientadores que suportam as actividades, ou seja, as coisas não se fazem por fazer, existe uma missão, existem princípios e valores que são defendidos e partilhados por todos os que trabalham e colaboram com a entidade. São estes princípios e valores que dão sentido à acção. Hoje no trabalho que realizo enquanto formadora de cidadania e enquanto coordenadora do CNO, sempre que tenho dúvidas ou sofro de incertezas, revejo e resguardo-me nos princípios e valores que me norteiam e tento transmiti-lo aos outros que comigo interagem. Tenho muita necessidade de ter sempre presente o sentido das coisas, o porquê ou o sentido da minha acção.

Foi importante na maneira como desenvolvi o meu trabalho na APCC a formação de base em Sociologia, quer no que diz respeito à minha visão de como se organiza e

funciona a (s) sociedade (s), quer mais especificamente, no que diz respeito aos conhecimentos que trazia (embora teóricos) sobre os grupos, as suas características, as suas dinâmicas e formas de funcionamento. Ao nível dos saberes operacionais, desenvolvi algumas aprendizagens no âmbito da gestão da formação e da organização dos processos formativos, através da Formação (cadeira de gestão de recursos humanos na Universidade, e no curso de formação profissional que frequentei à noite durante o ano de 1991, na AIP (Associação Industrial Portuguesa), de Formação de Formadores em Gestão de Recursos Humanos, com 420 horas). Esses conhecimentos sobre a organização da formação, foram-me úteis, para a construção curricular dos cursos de formação que tive de organizar. Foi importante ao nível do saber-fazer (desenvolvimento de competências operativas), do saber-ser e saber-estar, conhecer a linguagem utilizada no meio, as instituições, as formas de organização, as relações de poder, etc. Penso que na minha actividade na APCC estiveram sempre presentes e inter-relacionados, quer os “saberes” adquiridos pela formação, quer os “saberes” adquiridos pela experiência.

Desde essa altura, procurei oportunidades de formação relacionadas com a minha actividade (e interesses), de forma a rentabilizá-la nas práticas profissionais.

Das várias acções de formação e congressos ou afins, em que participei pela APCC, vou realçar dois, que foram significativos para o meu percurso profissional:

- Participei na Conferência Nacional sobre Formação Profissional e Tecnológica, organizada pelo Ministério da Educação, no Porto, em 1991. A participação neste congresso, foi o início para o despertar da minha atenção para a formação profissional, meio até aí um pouco desconhecido.
- Participei no curso internacional de formação de formadores juvenis, organizado pelo Conselho da Europa, em Budapeste em 1996. Este curso foi fundamental para a minha preparação enquanto formadora.

Relato sucintamente estas experiências, uma vez que as mesmas me puseram desde cedo, em contacto com a importância das aprendizagens não formais na formação e educação de jovens adultos. Sempre associei participação na vida associativa a cidadania activa, e sempre considerei que a nossa formação enquanto cidadãos, numa

democracia, passa necessariamente, também, pelas aprendizagens que realizamos fora da escola.

Após uns anos ligada a outros projectos (entre Junho de 1992 e meados de 1998 estive envolvida noutros projectos dos quais falarei no ponto seguinte), embora nunca tenha deixado de colaborar de forma voluntária e regular com a APCC (ainda hoje o faço), voltei a trabalhar directamente (com contrato) com a associação, entre finais de 1998 e 31 de Maio de 1999. Fui então responsável pela implementação do Centro de Férias em Alvito, e pela concepção e execução do projecto de apoio ao desenvolvimento de associações juvenis na região, mais uma vez integrando acções de formação de animadores. Durante estes meses de trabalho em Alvito (Alentejo), vi-me pela primeira vez na minha vida profissional, a desenvolver um trabalho, que embora envolvesse muitas outras pessoas, era na sua essência solitário, ou seja, tinha um escritório enorme só para mim, e passava muitas horas sozinha, numa casa antiga e bonita, à espera de ser restaurada e transformada num Centro de Férias para jovens e crianças. Tinha nas mãos um projecto para conceber e iniciar.

Uma das aprendizagens que retenho desta experiência, foi a necessidade de me disciplinar, organizar e programar o meu próprio trabalho e o meu próprio tempo. Tinha objectivos definidos, e tinha de descobrir o caminho para chegar lá. Nesta altura, já tinha algum conhecimento da região, das suas populações, da sua cultura, das suas potencialidades, das instituições, dos recursos a que poderia recorrer, etc. Havia que dinamizar os jovens e as suas associações. Parti para o terreno, e com as informações que tinha sobre a organização e dinamização de actividades juvenis, com o conhecimento dos programas e fontes de financiamento deste tipo de actividades, e com o conhecimento do meio envolvente, procurei desenvolver um projecto adequado à realidade local, com a participação e envolvimento, desde o primeiro momento, dos seus destinatários e principais interessados - os jovens. Este trabalho, obrigava-me a reunir e “negociar” com várias entidades, como por exemplos com os presidentes das câmaras municipais, os presidentes das juntas de freguesia, as associações locais, etc. Esta experiência ajudou-me a desenvolver competências de negociação e de representação institucional. Permitiu-me desenvolver uma aprendizagem muito importante para quem trabalha no movimento associativo, que é

a “arte” de conseguir ideias para projectos/actividades adequadas aos objectivos e necessidades identificadas pelas pessoas e instituições, e conseguir por outro lado, a forma de as tornar exequíveis. Esta “arte”, “saber” ou “competência”, é algo que ao longo de toda a minha vida profissional, tem sido pertinente na Acção.

No âmbito da APCC participei ainda num projecto, em 2004 e 2005, que foi bastante importante para a minha formação profissional. Foi a participação no projecto REFINE – Recognising Formal, Informal and Non-formal Education⁵, promovido pela EUCEN (European University Continuing Education Network) que ocorreu quando estava a preparar a abertura do CNO da Terras Dentro, e que me permitiu perceber a actualidade e importância do debate sobre o reconhecimento e validação das aprendizagens realizadas em contextos informais e não formais, que se realizava por toda a Europa. No âmbito deste projecto, em que a Universidade de Aveiro era a entidade responsável em Portugal, participei em reuniões/debates sobre a temática com os vários parceiros associados. Tive ainda a oportunidade de participar em duas reuniões internacionais, em Kaunas na Lituânia, e em Roma na Itália, que juntaram os vários tipos de parceiros dos vários países participantes. Estas reuniões internacionais foram importantes não só para aprofundar os meus conhecimentos sobre a temática e tomar conhecimento das experiências que vinham a ser realizadas em vários países, (em contextos e instituições diferentes e com diversos públicos-alvo), mas também foram importantes para o desenvolvimento de competências de comunicação, de capacidade de transferir conhecimentos para contextos e realidades diferentes, capacidade de análise e síntese, ao ter que comunicar/relatar aos outros (APCC e Terras Dentro) o que tinha andado a aprender e o que poderia ser uma mais-valia para o trabalho desenvolvido nessas instituições, entre outras. Foi interessante perceber que noutros países, como por exemplo a Finlândia, a experiência que os jovens desenvolviam através da sua participação nas associações juvenis, era registada numa caderneta. A caderneta era organizada por tipos de competências que eram desenvolvidas no contexto da participação associativa, e era um documento nacional, de cariz pessoal, que acompanhava o jovem ao longo da vida. Era uma forma de

⁵ Para mais informações sobre o projecto visitar o site na internet: www.eucen.org/refine.html

valorizar de forma informal, mas com significado social, as aprendizagens desenvolvidas em contextos não-formais e informais.

A minha primeira experiência de trabalho, depois de terminar a licenciatura em sociologia, foi com a APCC, e como quase todas as primeiras experiências, esta foi muito significativa para mim, mais ainda porque nunca me desliguei da associação, e temos ainda hoje, projectos na “forja” para desenvolver, assim que a minha disponibilidade o permita.

2.2. Do envolvimento na educação e formação de adultos no contexto do desenvolvimento local. Uma perspectiva integrada. A experiência na Terras Dentro.

Em Maio de 1992, ainda em Lisboa mas com vontade de conhecer outras realidades do nosso País, principalmente o meio rural, tive conhecimento de que se iria iniciar um projecto de formação para o desenvolvimento comunitário numa pequena vila alentejana. A Vila era Alcáçovas. Este projecto foi o primeiro a ser promovido pela nova Associação de Desenvolvimento Local que aí tinha sido criada, a **Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Micro-Regiões Rurais**. Fiz um contrato de um ano (a recibos verdes) com a empresa de formação (de Lisboa) que fora contratada pela Terras Dentro para desenvolver o referido projecto. Hoje Alcáçovas, é a “minha terra”.

No projecto de formação para o desenvolvimento de Alcáçovas (1992), assumi a responsabilidade enquanto formadora do módulo de “Análise e Perspectivas de Desenvolvimento Comunitário”, que integrava mais de 100 horas em cada um dos cursos desenvolvidos, que não tinha conteúdos programáticos definidos, e que tinha como principal objectivo articular a formação com o processo de desenvolvimento comunitário que se desenhava na comunidade, e cuja “locomotiva” era a Terras Dentro. Fui ainda a coordenadora / mediadora do curso de Hotelaria e Restauração.

Apresento um quadro síntese que realizei sobre o primeiro projecto de formação da Terras Dentro, referido no texto acima, em que estive envolvida, uma vez que esta iniciativa foi cenário de muitas aprendizagens na minha vida profissional:

Quadro 6 - Projecto de Formação para o Desenvolvimento de Alcáçovas	
<i>Dimensões de análise</i>	<i>Descrição</i>
Localização	Alcáçovas
Área de influência (e nº de formandos)	Aguiar (3), Alcáçovas (58), Torrão (24) e Viana do Alentejo (15) - freguesias de residência dos formandos.
Período de realização	De Junho de 1992 a Agosto de 1993 (15 meses).
Entidades responsáveis	Promotoras: ATD. Formadora/executora: Axiforma e ATD (no caso de amas familiares). Financiadora: IEFP; FSE/ QCAII.
Parcerias	Segurança Social de Évora (amas familiares) – Apoio na organização dos conteúdos e na disponibilização de uma formadora; IEFP/Centro de Emprego de Évora (Apoio técnico e informativo); Câmara Municipal de Viana do Alentejo (Cedência de instalações e disponibilização de

	transportes); Junta de Freguesia de Alcáçovas (Cedência de instalações e disponibilização de transportes); Casa do Povo de Alcáçovas (Cedência de instalações).
Percursos da iniciativa	<u>Origem do processo:</u> - Necessidade de enquadrar as crianças facultando o acesso à formação e ao emprego de mulheres com responsabilidades familiares; - Baixo nível de formação escolar e profissional da população; - Carências em formação detectadas no levantamento realizado na freguesia de Alcáçovas em 1990; - Possibilidade de constituição de empresas (ILEs e ACPEs) na sequência da formação iniciada. <u>Escolha das áreas temáticas:</u> - Necessidade de enquadrar as crianças (amas familiares); - Sugestões da população feminina (corte e costura/confeção personalizada); - Propostas da entidade promotora (nos restantes cursos).
Modo de organização	<u>Organização faseada das acções:</u> - 1ª fase: pré formação em desenvolvimento pessoal (só para mulheres) preparada por uma equipa de psicólogos sob a orientação de um professor universitário especializado na matéria. Esta equipa concebeu manuais adaptados ao público alvo e ao seu meio sócio económico; - 2ª fase: Desenvolvimento da formação profissional, com um forte peso da componente sócio-cultural com os seguintes módulos: <u>Análise e Perspectivas de Desenvolvimento Comunitário</u> (foram trabalhadas as questões de cidadania, actualidade, mudança social e envolvimento do projecto de formação/formandos com a comunidade, tentando ir ao encontro dos objectivos de desenvolvimento local do projecto); <u>Desenvolvimento Pessoal</u> (com o objectivo de acompanhamento da dinâmica do grupo e de desenvolvimento do adulto e mudança de atitudes e comportamentos); <u>Iniciativa Empresarial</u> (de forma a estimular a iniciativa e apoiar a inserção profissional por via do auto emprego). Nota: a componente técnico profissional de todos os cursos incidia essencialmente em aulas práticas com a utilização de todas as matérias primas necessárias; - 3ª fase : Apoio na inserção sócio profissional dos formandos, quer através da procura activa de emprego, quer através do apoio concedido à criação do próprio emprego / pequenas empresas. <u>Estrutura da acção</u> – Cada curso tinha um coordenador /tutor que acompanhava o grupo ao longo de todo o processo de formação, quer na realização de iniciativas, quer no apoio psico-social, quer na organização logística e técnica. Estes técnicos responsáveis pelos grupos de formandos (<i>juniores</i> , orientados por dois <i>seniores</i> - o gerente da empresa e um consultor) desempenhavam um papel fundamental e inovador resolvendo questões, familiares e ligados ao emprego, a montante e a jusante da formação; A componente técnico profissional de cada curso contava com um formador <i>sénior</i> , recrutado no exterior da comunidade (simultaneamente, formador e consultor técnico que orientava semanalmente as aprendizagens a realizar pelo grupo). Este formador, com grande experiência e reputação, era acompanhado por um formador <i>júnior</i> (formador prático) recrutado a tempo inteiro e responsável pelo dia a dia da formação prática; <u>Integração no mercado de trabalho/iniciativas empresariais</u> – foi facultado o acesso à constituição de ILEs e ACPEs, com formação específica para os interessados.
Apoios aos formandos	- Transporte: Os formandos que não residiam em Alcáçovas tinham transporte assegurado (C. M. Viana do Alentejo ou empresa de formação); - Acolhimento de filhos; - Bolsas de formação em conformidade com a legislação em vigor e subsídio de refeição.
Tipos de acções de formação (e total de formandos por sexo e	- Amas familiares: 9M - Programa de formação para o desenvolvimento: • Curso de “técnicos administrativos polivalentes”: 1H e 15M

curso)	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de “técnicos comerciais polivalentes”: 2H e 14M • Curso de “corte e costura/confecção personalizada”: 16M • Curso de “restauro de mobiliário e outras obras em madeira”: 6H e 10M • Curso de “hotelaria/restauração”: 2H e 14M <p>- Criação/Gestão de pequenas empresas: 28HM</p>
Pessoas envolvidas	<p>- <u>Formandos</u>: 89 (11H e 78M) desempregados com escolaridade obrigatória e, no caso da formação em criação/gestão de pequenas empresas, era necessário possuir um projecto de criação de empresa;</p> <p>- <u>Formadores</u>: Internos na componente sócio-cultural e externos na componente técnico profissional;</p> <p>- <u>Técnicos</u>: jovens recém licenciados, constituindo uma equipa pluridisciplinar. A maioria da equipa instalou-se a residir na Vila, ou perto tendo-se, em todos os casos, envolvido na comunidade;</p> <p>- <u>Funcionários</u>: Os funcionários administrativos foram recrutados localmente tendo sido alvo de “formação em contexto real de trabalho”. Todos se encontram inseridos no mercado de trabalho (a trabalhar como administrativos) ou criaram a sua própria empresa.</p>
Principais obstáculos (pontos fracos)	<p>- Desadequação dos subprogramas de formação do QCAII ao meio sócio-económico de Alcáçovas (grande diversidade de situações face ao emprego);</p> <p>- Descrença inicial da população nas virtualidades práticas da formação;</p> <p>- Os pré-requisitos dos formandos (população desempregada) excluem trabalhadores sazonais;</p> <p>- Programa de formação inicialmente conotado como “para mulheres”;</p> <p>- Fraca qualificação profissional e académica da população;</p> <p>- Inexistência de infra-estruturas e equipamento de apoio à formação (materiais didácticos, produção de manuais);</p> <p>- Inexistência local de recursos humanos de apoio às iniciativas de formação, nomeadamente formadores qualificados e pessoal administrativo;</p> <p>- Heterogeneidade dos formandos em termos etários e sócio-culturais (particularmente no curso de “restauro de mobiliário e outras obras em madeira”);</p> <p>- Motivação/Valorização do curso pelos formandos (particularmente no curso de “restauro de mobiliário e outras obras em madeira”).</p>
Principais factores de dinamismo (pontos fortes)	<p>- Coincidência da formação com a execução de alguns programas comunitários que potenciaram e facilitaram a referida formação (programas LEADER e NOW, ambos com sede em Alcáçovas);</p> <p>- Proximidade dos formandos e dos formadores em relação ao local de formação;</p> <p>- Duração do projecto: 15 meses;</p> <p>- Modo inovador de organização da formação;</p> <p>- Acções com forte componente prática e demonstrativa (restaurante na Ovibeja, Feira do Livro e venda directa de produtos);</p> <p>- Escolha de algumas áreas temáticas por parte da população feminina;</p> <p>- A formação muito vocacionada para a projecção de negócios;</p> <p>- Fixação progressiva na região de quadros técnicos das entidades promotoras e formadoras;</p> <p>- Contacto directo com experiências de iniciativas empresariais bem sucedidas;</p> <p>- Parcerias estabelecidas;</p> <p>- Continuação do projecto de desenvolvimento local da entidade promotora no pós formação.</p>
Taxa de empregabilidade (final da formação)	<p>Amas familiares – Estão em actividade 44% das formandas, das quais 100% em áreas directamente relacionadas com a formação;</p> <p>Formação para o desenvolvimento – Estão em actividade 60% dos formandos, dos quais 81% em áreas directamente relacionadas com a formação.</p>
Impactos na	<p>O desenvolvimento local da freguesia de Alcáçovas e vizinhas foi um processo de desenvolvimento apoiado na formação:</p>

comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Construção/remodelação de um Centro de Formação (com o apoio do LEADER e da C.M.Viana do Alentejo) que possibilita à comunidade infra-estruturas para realização de novas acções e afins; - Criação e dinamização de várias associações⁶ em Alcáçovas; - Criação de algumas novas empresas (como a Aquemtejo, a Axi-sul, a Axidesign e a Terras do Cante, entre outras); - Criação de um Centro de Recursos Educativos para a Infância (hoje com as valências de creche e ATL); - Maior capacidade de consumo, ainda que por vezes temporária, por parte das famílias, estimulando o comércio local; - Emergência do sector da hotelaria e restauração (número de estabelecimentos e serviços ligados a esta área); - Valorização do papel da mulher na comunidade (na actividade económica e na emergência de actividades de lazer essencialmente frequentadas por mulheres, como, por exemplo, ginástica, <i>ballet</i>, pintura decorativa, participação em grupos corais, etc.); - Aumento da capacidade empreendedora.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade instalada para organizar novas acções e apoiar novas iniciativas (Axi-sul e ATD); - Instalação de um clima de iniciativa empresarial e de confiança no investimento; - Percepção das vantagens da formação por parte das pessoas e das empresas; - Reforço das dinâmicas iniciadas (nomeadamente no sector da hotelaria e restauração a que se associa a doçaria tradicional).

É evidente que o envolvimento de todos os formandos (e das suas famílias e amigos) nas decisões e opções, na identificação quer das dificuldades quer principalmente das potencialidades e dos recursos existentes na comunidade e na região, na definição de estratégias e actividades, ou seja, no delinear de caminhos de desenvolvimento a seguir (individuais e colectivos) constituiu a minha principal tarefa. Neste trabalho, que de início me pareceu um “pouco estranho”, a equipa, foi orientada/acompanhada por dois técnicos que tinham sido responsáveis num projecto semelhante desenvolvido em Messejana, nos finais dos anos 80, e que dera origem à ESDIME.

Da oportunidade de participar neste projecto realizei muitas aprendizagens que me têm sido úteis ao longo da minha vida profissional. Não conseguirei falar de todas pelo que vou referir algumas das mais significativas.

Da experiência como mediadora de formação, aprendi a importância de olhar cada adulto em formação como um todo, ou seja como pessoa que integra várias facetas e desempenha vários papéis. Foi importante interessar-me e conhecer as suas histórias de vida, os seus contextos familiares. Principalmente no caso das mulheres, é

⁶ A formação foi a primeira motivação para a criação da Associação Terras Dentro.

pertinente conhecer a dinâmica da sua família, uma vez que na realidade portuguesa o papel da mulher na família é central. Por outro lado porque vivemos ainda numa sociedade em que nos deparamos insistentemente com situações de desigualdade, quando não mesmo de violência doméstica. A existência ou não de suporte familiar é fundamental no comportamento e nas atitudes das mulheres em contexto de formação, nomeadamente no meio rural. Este processo de conhecimento das pessoas que constituem o grupo em formação, levou-me a desenvolver a capacidade de escuta activa, a capacidade de discernir entre o acessório e o essencial, a capacidade de motivar e apoiar os outros no desenvolvimento de projectos pessoais e colectivos, a capacidade de manter um equilíbrio entre o envolvimento e o distanciamento necessário. Aprendi que para acompanhar um grupo em formação, que está junto 7 horas por dia, durante 15 meses, é fundamental criar laços de confiança e de respeito mútuo, e que esses laços começam por se estabelecer com a mediadora. Aprendi que é importante que os formandos, como qualquer pessoa, sintam que quem coordena o trabalho está implicado, envolvido, interessado naquilo que faz. Aprendi que é importante ser assertivo e firme, e que em grupos como estes, essencialmente constituídos por mulheres, com poucas habilitações, desempregadas e com poucas perspectivas de futuro, é essencial ter um espírito positivo, realista, olhando e pesquisando o que há de bom em cada elemento do grupo e da comunidade em que estão inseridos. Aprendi que os reforços positivos ajudam a motivar, ajudam a aprender seja o que for. Aprendi que é necessário criar situações que impliquem a responsabilidade dos formandos, por tarefas reais, por projectos. Aprendi que é importante ensinar e aprender com os erros.

Enquanto mediadora e enquanto formadora no módulo de Análise e Perspectivas de Desenvolvimento Comunitário, foi fundamental ter começado por conhecer a comunidade e a região em que estava inserida. Dediquei os primeiros tempos ao desenvolvimento de trabalhos (utilizando a metodologia de trabalho de projecto) sobre a vila, a sua cultura, a sua história, etc. Os formandos foram os “meus guias” e desta forma, fomos descobrindo e valorizando o contexto local. Como fruto destes trabalhos realizaram-se exposições e actividades abertas à população. Esta estratégia ajuda a que pessoas com baixa auto-estima e que não valorizam o meio onde estão

inseridas, comecem a olhar de outra forma para si próprias (porque os seus conhecimentos, o seu “património de saberes” foi reconhecido e valorizado) e comecem a olhar de outra forma para a sua comunidade e região. Encontrando as potencialidades e olhando com outros olhos para os obstáculos. A utilização desta estratégia para iniciar projectos desta natureza, constituiu uma aprendizagem que apliquei muitas vezes em projectos semelhantes noutras pequenas comunidades no Alentejo.

Aprendi que é muito importante fazer para aprender, que a prática e a teoria devem andar sempre entrelaçadas. Por exemplo, durante a formação, foi criado um pequeno restaurante onde formandos e formadores almoçavam, e onde as refeições eram confeccionadas pelos formandos. Estas refeições eram apreciadas e avaliadas pelo grupo de “clientes” no dia-a-dia da formação. Aprendi que era fundamental não só saberem cozinhar bem, como conhecerem a realidade do trabalho e da profissão, conhecerem o património e história da gastronomia da sua região, etc.

A questão da empregabilidade é sempre uma preocupação presente neste tipo de projectos de formação dirigidos a públicos desempregados. Neste sentido é importante pesquisar, em conjunto com o grupo de formação a realidade em que estamos envolvidos, olhá-la de diversas perspectivas, das empresas existentes, das entidades públicas, das entidades associativas ou não lucrativas, da possibilidade da criação do próprio emprego, etc. É necessário aprender a olhar para todas as possibilidades, e olhar para nós próprios, para as nossas características, perfil, recursos, etc. e fazer um balanço e escolher um caminho. Aprendi que o papel do formador de adultos é essencialmente o papel de um facilitador, de alguém que disponibiliza “ferramentas”, que dinamiza o grupo e ajuda cada um a descobrir o seu caminho na aprendizagem, tendo em conta o passado, o presente e o futuro que toma forma em cada pessoa de maneira diferente.

Fui “aprendendo” e digo “aprendendo” porque continuo a aprender, a lidar com a frustração, com o insucesso, com a angústia de conviver com tantas angústias, tantas dificuldades e tristezas que as pessoas transportam ao longo das suas vidas. Digo difícil porque nem sempre consegui ter sucesso. Fui aprendendo a dar um passo de cada vez,

a ter paciência e saber esperar, a definir metas para mim própria mais exequíveis e realistas, a perceber que mesmo não conseguindo “mudar o mundo”, se conseguir contribuir para melhorar, nem que seja um só bocadinho do que está à minha volta, já foi um passo em frente.

Trabalhar numa equipa pluridisciplinar, coesa, dinâmica e com um alto nível de motivação e empenhamento foi fundamental para a minha aprendizagem profissional e mais tarde quando comecei a coordenar outras equipas. É muito enriquecedor trabalhar em equipas com formações de base diferentes, ajuda-nos a olhar a realidade de diferentes perspectivas, e ajuda na resolução de problemas. Aprendi que num projecto de formação, ninguém trabalha sozinho, que só se conseguem atingir resultados positivos se existir um trabalho conjunto. Aprendi que em equipa se desenvolvem competências colectivas. Aprendi que para desenvolver um projecto de formação para o desenvolvimento, o resultado não é a soma das competências individuais, mas sim fruto da competência colectiva desenvolvida no seio do grupo, ou seja, há “coisas” a que só acedemos em grupo. Aprendi que o papel do coordenador é essencial para envolver, motivar e ajudar para que cada elemento da equipa contribua com o melhor que tem. Aprendi que é importante ter confiança e delegar, responsabilizar cada elemento da equipa por determinadas tarefas e/ou funções. Fui também “aprendendo” a gerir conflitos, pela observação das dinâmicas dos grupos em que estava envolvida, quer dos formandos, quer no interior da equipa pedagógica.

Aprendi neste projecto a valorizar todos os conhecimentos e saberes que a cultura popular e rural manifesta através de diferentes formas de expressão: do cante, da música, da poesia popular, das lendas, das crenças, dos cultos e das festas, dos hábitos e costumes, da gastronomia, etc. Ao observar e reflectir sobre a riqueza deste património, e ao conhecer e conviver com os outros, dei-me conta que há muitas maneiras de comunicar, que há pessoas que não sabem ler nem escrever e no entanto são poetas e fazem uma reflexão crítica sobre o que os rodeia de uma forma fascinante. Hoje em dia no âmbito do trabalho no CNO, estou atenta, para o facto de existirem muitos adultos que se conseguem expressar muito bem na oralidade, mas que na escrita se vêm com dificuldades, tornando-se um problema no desenvolvimento do processo, uma vez que este “obriga” à redacção de uma

autobiografia. Tenho tentado implementar a utilização de outras formas de registo da oralidade, mas de facto é complicado. A linguagem utilizada no âmbito de um processo de RVCC, é um obstáculo sempre presente, por um lado temos a equipa pedagógica, muito escolarizada (alguns pouco fizeram na vida para além de andar na escola), habituada a utilizar a leitura e a escrita constantemente e para tudo, e por outro, temos os adultos, que cresceram num meio rural, pouco escolarizados, que utilizam outro tipo de linguagem que não passa pela escrita, nem pela leitura, a maior parte das vezes. Conseguir que se estabeleça uma comunicação efectiva entre estes dois grupos, não é fácil, e tenho consciência que nem sempre é conseguida, e que casos de subavaliação e/ou sobreavaliação de competências acontecem.

Sobre a experiência deste projecto de Alcáçovas, desenvolvi duas pequenas reflexões, uma apresentei numa comunicação no III Congresso Português de Sociologia na Gulbenkian, em 1996, com o título “Formar para desenvolver, Desenvolver formando”, e outra foi realizada em conjunto com duas professoras da Universidade de Évora que se intitulou “Formação Profissional: Condição e possibilidade de desenvolvimento Local em Alcáçovas” e foi apresentada no X Encontro da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional em Évora, em 2003. Este último trabalho faz uma reflexão mais exaustiva sobre vários projectos de formação ao longo de mais de uma década em Alcáçovas e o seu contributo para o desenvolvimento da comunidade. Esta comunicação encontra-se nos anexos deste trabalho. Este é um pequeno exemplo entre muitos outros, que mostra a preocupação contínua de reflectir sobre a minha prática profissional.

Após este primeiro projecto em Alcáçovas, foi solicitado à Terras Dentro que iniciasse um projecto semelhante em Sobral da Adiça, concelho de Moura. Viviam-se tempos difíceis na região, resultado de vários anos de seca. Tinham surgido, na televisão, algumas notícias que relatavam a existência de fome entre aquela população da margem esquerda do Guadiana.

Tive a oportunidade de participar desde o primeiro momento no desenho do projecto a desenvolver. Nas primeiras reuniões com a população, dinamizadas por Camilo Mortágua, fiquei surpreendida com a capacidade de comunicação que ele

demonstrava, a capacidade de se fazer entender, de “chegar ao outro” e fazer com que as pessoas se sentissem à vontade para falar nas angústias que os inquietavam. As salas das três juntas de freguesia (Sobral da Adiça, Santo Aleixo da Restauração e Vale de Vargo) que visitámos estavam cheias. Fiquei surpreendida pela maneira como o Camilo Mortágua conseguiu explicar que o Estado não ia distribuir dinheiro, mas sim desenvolver um projecto de formação para os desempregados que, iriam sim, receber uma bolsa de formação, mas que o projecto era a pensar no desenvolvimento da comunidade, e que em conjunto tínhamos de encontrar uma saída para o futuro. Aprende-se muito a observar o desempenho dos outros, a ver os outros a “fazer”, em acção. Por esta altura, também participei em reuniões com o delegado regional do IEFP, que era a entidade que iria financiar o projecto, e foi a primeira vez que me dei conta da utilização “politicamente consciente” da formação profissional para combater uma situação de emergência social. Mais uma vez fui de “armas e bagagens”. Eu e a restante equipa instalámo-nos na comunidade. Vivi um ano em Sobral da Adiça. Foi uma experiência muito enriquecedora, principalmente na forma como foi desenhado o projecto, uma vez que toda a equipa colaborou tentando transferir as aprendizagens que tínhamos em conjunto realizado em Alcáçovas. O projecto incluiu uma primeira fase de pré-formação, em que os formandos, com o apoio de uma equipa pluridisciplinar de formadores, para além de trabalharem no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, realizaram um trabalho de projecto, para identificar quais as áreas de formação profissional que seriam depois desenvolvidas na segunda parte da formação. A escolha das áreas de formação foi feita em contexto formativo, envolvendo desde o início os seus beneficiários.

Ao longo destes dois projectos, e embora as pessoas tivessem a escolaridade obrigatória, fomos observando que existiam muitas dificuldades ao nível das competências básicas, da leitura, da escrita e do cálculo. Ao fazermos a selecção apercebemo-nos que existia uma grande quantidade de pessoas que não tinham a escolaridade obrigatória pelo que não podiam aceder aos programas de formação profissional, e normalmente estas pessoas eram as mais carenciadas.

Mais tarde, e com base na percepção da necessidade de desenvolver e reconhecer as competências básicas da população mais carenciada, e identificando junto dos

parceiros locais a importância de conceber projectos educativos para estas pessoas, que de certa forma estavam marginalizadas do sistema educativo e formativo, concebemos um projecto-piloto de formação especial em Cuba do Alentejo, em 1996. Este projecto teve como parceiro fundamental a delegação concelhia do ensino recorrente em Cuba. Não foi fácil, mas conseguimos articular o ensino escolar (2º ciclo) com a formação profissional. Não foi fácil de articular os horários e as disponibilidades dos professores, mas a dinâmica e empenho da coordenadora concelhia de então, ajudou a ultrapassar esses obstáculos. A formação era longa, dirigida a mulheres com a 4ª classe, de grupos socialmente desfavorecidos. O curso tinha uma componente sociocultural e de desenvolvimento pessoal significativa, e a parte profissional dividia-se em 2 opções (pintura artesanal de azulejos) e (costura decorativa e tecelagem). Desta experiência, dois aspectos foram importantes para a minha aprendizagem: a importância de articular a escola com a formação, para uma grande parte dos destinatários das nossas acções; a necessidade de existirem outro tipo de apoios de cariz mais social, quando trabalhamos com públicos muito desfavorecidos, neste caso mulheres que eram, ou tinham sido, de alguma forma maltratadas. Na sequência deste projecto, mais tarde em Alcáçovas, participei na concepção, implementação e coordenação de um projecto semelhante, com a concelhia do ensino recorrente de Viana do Alentejo, desta vez (embora dirigido também a mulheres com a 4ª classe), não apresentava o mesmo tipo de problemas que as outras apresentavam. O curso foi de confecção de compotas e ainda hoje uma parte dessas mulheres, que fizeram o 2º ciclo e aprenderam a fazer compotas na componente técnico-profissional, trabalham em Alcáçovas numa empresa de fabrico artesanal de compotas. Compreendi com estas experiências a necessidade emergente de se articular a escola com a formação profissional. Reforcei a capacidade de trabalhar em parceria ao ser a responsável por mediar o trabalho dos professores, da equipa de formadores e dos adultos em formação. Para isso foi importante o facto de a componente escolar decorrer no espaço da formação, e com um cronograma intercalado (de manhã a componente escolar e à tarde a componente profissional) “obrigando a um maior entrosamento” entre as duas componentes formativas. A participação nestas experiências fez com que mais tarde “abraçasse” com todo o entusiasmo os cursos EFA e o sistema de RVCC.

Em 2001 fizemos a candidatura da Terras Dentro à acreditação para ser uma entidade promotora de um Centro de RVCC. A candidatura foi aprovada mas o centro só arrancou em Janeiro de 2005, quando foi disponibilizado o financiamento. Para a concepção da candidatura, além da experiência “acumulada” até então, fiz uma série de pesquisas e leituras, para perceber melhor o que se pretendia, o que estava a ser projectado. Esta é também uma aprendizagem experiencial, de pesquisa, de selecção, leitura e observação. A iniciativa de aprender mais e estar actualizado, penso que deveria ser uma característica de todos quando enveredam pela área da educação e formação. Sempre que tenho possibilidade nos projectos que coordeno, compro livros e materiais e disponibilizo-os a todos, sou sempre a primeira a incentivar a participação dos colegas em acções de formação, seminários, etc.

Em 2002 iniciámos o primeiro projecto EFA na Terras Dentro. Como responsável pelo sector da formação, optei por acompanhar de perto a implementação do primeiro projecto assumindo a função de mediadora e formadora de Cidadania e Empregabilidade do curso EFA B2+B3 de Geriatria. Participei em todas as acções de formação organizadas, primeiro pela ANEFA e depois pela DGFV. Estas acções foram fundamentais para assimilar a metodologia, os conceitos, etc. Mediar um grupo em formação era algo que estava habituada a fazer. A integração de temas de vida na forma de estruturar e organizar a formação pareceu-me interessante, e mais uma vez tinha semelhanças com o já que fazíamos na componente sociocultural das acções de formação para o desenvolvimento comunitário. A importância de integrar na organização da formação a pesquisa e exploração de temas significativos para os formandos, que fizessem parte do seu contexto, e que o trabalho desses temas deveria integrar toda a equipa pedagógica, ou seja, o mesmo tema era trabalhado em cada uma das áreas de formação (por ex. na matemática, na cidadania, etc,) e ao mesmo tempo organizavam-se actividades em que todos participavam em conjunto. A escolha dos temas de vida com os formandos e o trabalho sobre os mesmos, deveria ter como resultados, a mudança quer ao nível do saber-saber, do saber-fazer e/ou do saber-ser.

Como mediadora, realizei na fase inicial da formação o processo de RVC, com o grupo de formandas. Tínhamos 40 horas para o realizar, tendo as mesmas sido distribuídas, necessariamente ao longo de um mês, entre sessões colectivas e individuais. Realizei o

balanço de competências, utilizando o “kit” de instrumentos de mediação fornecido pela ANEFA. Foi uma experiência interessante, pelos princípios subjacentes, pela forma organizada de valorizar as competências desenvolvidas ao longo da vida pelas pessoas. No entanto existiam alguns obstáculos. Um deles era o tempo. O facto de serem 40 horas dentro do espaço de um mês, não era de todo suficiente. As pessoas necessitam de mais tempo para reflectir e pesquisar. No entanto, ainda assim conseguiram elaborar os seus dossiers pessoais. Este tempo foi excelente, para perceberem o processo e o curso que iriam realizar. As dinâmicas desenvolvidas foram óptimas para criar a boa dinâmica de grupo, fundamental para o desenvolvimento do resto da formação. Em conjunto com a equipa de formadores da componente escolar validamos algumas competências a quase todas as formandas, tendo sido definidos percursos individuais de formação, mas sendo elas desempregadas e a receber uma bolsa de formação tiveram de optar por nas horas correspondentes ao que tinham validado, ou fazer serviço cívico ou ficar na formação e ajudar as colegas. Claro que todas preferiram ficar na formação. Diga-se, que em termos da construção curricular também seria difícil de repartir os módulos e as horas de forma desligada, ou seja, por exemplo, as quatro unidades que constituem o referencial de cidadania e empregabilidade, seriam muito difíceis de trabalhar de forma estanque.

No âmbito deste percurso de envolvimento directo nos cursos EFA, apresentei duas comunicações, uma no Seminário Nacional “Cursos de Educação e Formação de Adultos – Balanço de um caminho para o futuro” organizado pela DGFV em Lisboa, e outra no II Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário em Vila Real de Santo António, em 2004. Ambas as comunicações apresentavam o trabalho desenvolvido nos cursos EFA, e uma reflexão sobre a experiência.

Tenho desenvolvido a actividade profissional ligada à educação e formação de adultos, quer como formadora, quase sempre na área sócio-cultural, quer como coordenadora de projectos integrados de desenvolvimento local, quer ainda e ao longo de todo o percurso, na concepção de novos projectos e candidaturas. Actualmente faço parte da Direcção da Associação da Terras Dentro, coordeno o CNO (Centro Novas Oportunidades) e o Sector da Formação Profissional, continuo em simultâneo, a

desenvolver a actividade de formadora de Cidadania em cursos EFA, e pontualmente de Formação de Formadores. Embora ao longo dos anos vá enfrentando uma série de condicionalismos, dependências, e “formatações/padronizações” absurdas de intervenções pré-concebidas, penso que tenho feito sempre o que está ao meu alcance para promover uma cidadania mais activa junto daqueles com quem trabalho. No entanto, estou ciente que o nível de participação cívica, tem diminuído na sociedade actual, e que tal fenómeno é preocupante.

2.3.Outras experiências significativas

Neste ponto irei referir apenas duas experiências significativas. Falarei da minha participação num projecto de Educação de Pais, o PEDAPROJECT – Parents Education in Disadvantaged Areas.

Enquanto responsável pelo sector da formação na Terras Dentro, participei num seminário de contacto organizado pelo então programa de âmbito Europeu (Sócrates e Leonardo da Vinci), em Budapeste. O objectivo era preparar uma candidatura à medida Grundtvig, dirigida a financiar parcerias de aprendizagem no âmbito da educação e formação de adultos. Mais uma vez, como em muitas outras fui sozinha (o que nos obriga a sermos “desenrascados”, ou seja temos de apresentar a entidade, as ideias que levamos e “negociar”, ainda para mais numa língua estrangeira), e levava comigo ideias de projectos que me pareciam pertinentes na região onde trabalho. Neste caso, e tendo em conta as características da medida, a ideia era planear um projecto de educação de pais, em parceria com a escola de Alcáçovas. Enquanto formadora de cidadania, enquanto mãe e enquanto presidente da associação de Pais da EBI/JI de Alcáçovas e enquanto socióloga, vinha registando a enorme influência que a educação/formação dos pais tinha no processo de educação dos filhos. Claro que estamos a falar de processos de socialização. Numa reunião de avaliação, daquelas que os professores realizam com os pais no final do período lectivo, andava a minha filha no 2º ano, dei conta de vários pais (quase sempre mães) justificarem as dificuldades dos filhos na matemática da seguinte forma: “Eu também nunca tive jeito, ele também não há-de ter!”. Fiquei surpreendida, ao aperceber-me entre outras coisas, que havia ali uma atitude de “desistir”, de “não valer a pena”, por parte da mãe. Desde então comecei a idealizar actividades que a partir da associação de Pais pudessem envolver mais os pais na vida escolar dos filhos e os fizessem ir mais à escola. Acredito que uma maior valorização da educação e da escola irá ter resultados positivos no nível de motivação e empenho das crianças, sobretudo a médio prazo. Em Budapeste encontrei a Suheyla, uma senhora Turca, (de uma Fundação para a Educação, que oferecia bolsas de estudo a jovens sem possibilidades, em Antalya), e que tinha os mesmos objectivos. Foi interessante como encontrámos uma sintonia tão grande entre os nossos objectivos e preocupações, conseguimos desenhar logo o projecto e partimos para a

procura de outros parceiros interessados na temática, encontrámos uns Gregos que trabalhavam com pais de filhos deficientes que aderiram ao projecto. Para além da partilha de experiências entre formadores dos diversos países, cada país desenvolveu um programa de actividades na sua localidade. Em Alcáçovas, levámos os Pais à escola, ou seja, tivemos professores (em voluntariado) a ensinar informática e inglês a pais e avós, sendo que a professora de informática era a professora de matemática dos filhos. Este contacto entre pais, avós e professores foi positivo para os pais (que conheceram melhor os professores e a escola), para os professores (que conheceram melhor os pais e o seu contexto de vida e conseguiram implicá-los mais na vida escola dos filhos) e para os filhos (que viram os pais a olhar a escola e os professores de outra maneira, valorizando mais a aprendizagem). A par destes cursos, realizámos uma grande variedade de visitas de estudo para famílias e professores (visita guiada a Sintra “Roteiro Queirosiano”, visita guiada a Lisboa “Castelo de S. Jorge”, visita guiada ao Parque Mineiro da Cova dos Mouros, visita guiada ao “Monte Selvagem”, visita guiada a Lisboa “Belém – Museu Nacional de Arqueologia; Museu Nacional de Etnologia; Torre de Belém; Padrão dos Descobrimentos”, entre outras), foram ainda realizados pequenos workshops sobre o desenvolvimento da criança e dos jovens (“Desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (3-5 anos)”; “Desenvolvimento da criança em idade escolar (6 – 10 anos)”; “Socorro tenho um adolescente em casa”) entre outras incitativas. Este projecto permitiu-me reforçar as minhas competências de trabalho em parceria, nomeadamente organizando uma série de actividades que envolviam trabalho voluntário. Permitiu-me mais uma vez olhar para os projectos de educação e formação de uma forma abrangente, ou seja, que todos os projectos educativos devem ter em consideração e envolverem-se com o meio em que estão inseridos. A actuação na educação e formação deve ter uma perspectiva integrada.

Recentemente (2008/2009) tenho participado no projecto SOCIAL POLIS⁷, representando a Terras Dentro como “stakeholder” que em Portugal é coordenado pelo Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. O Social Polis é uma plataforma internacional que junta universidades, decisores políticos e organizações da sociedade civil. Em termos genéricos, a ideia é promover o debate sobre a coesão

⁷ Para mais informações sobre o projecto ver o site: www.socialpolis.eu

social nas cidades (enquanto centro urbano – polis) entre cientistas e cidadãos. Embora a Terras Dentro esteja integrada no campo temático da educação e formação, na última conferência, que decorreu em Viena, na Áustria, convidaram-me a fazer uma apresentação no campo temático sobre “Governance”, devido ao meu interesse e trabalho desenvolvido na área da educação para a cidadania. Nessa intervenção tive de comentar o relatório final apresentado pela equipa da Universidade de Barcelona, sobre a referida temática e que elencava as investigações que tinham sido financiadas pela União Europeia no âmbito do campo temático - Coesão Social nas cidades tendo em conta a área da “Governance”, e as propostas de áreas pertinentes a investigar. A participação neste projecto tem-me feito reflectir sobre a ligação entre a investigação científica e as organizações da sociedade civil, de certa forma entre a teoria e a prática. O debate desenvolvido entre os vários parceiros, permitiu-me identificar, por um lado, uma série de obstáculos e, por outro, uma série de oportunidades e mais-valias de um maior entrosamento entre as universidades e as práticas no terreno desenvolvidas pelos mais diversos tipos de entidades. Aprendi em Viena, que existe uma grande dificuldade em encontrar uma linguagem em que “todos nos entendamos”, falo em linguagem e não em línguas diferentes porque me refiro essencialmente à linguagem dos académicos e dos não académicos. Tenho feito a analogia com o que se passa no CNO, entre as diferenças e dificuldades de aproximar a “linguagem da equipa” e a “linguagem dos adultos”, quando se tem que fazer um trabalho conjunto.

2.4.Delineando projectos futuros

Referi apenas alguns episódios que me parecem significativos num sem fim de aprendizagens que vou realizando ao longo da vida e que se transformam em competências no contexto profissional, nomeadamente no âmbito da educação e formação de adultos.

O meu objectivo com este trabalho é, entre outros, conseguir delinear projectos que envolvam as pessoas em aprendizagens de cidadania activa, em contextos não-formais ou informais. Penso que o nosso País necessita de muito mais participação, e de participação muito mais activa, por parte de todos os cidadãos para se atingir uma maior coesão social e qualidade de vida.

Tenciono no próximo ano lectivo, em conjunto com a escola de Alcáçovas (já conversei com o director nesse sentido) avançar com um projecto a partir da Terras Dentro que trabalhe a área da educação cívica com os professores, os alunos, os pais e famílias e a comunidade (autarquias e outras associações).

No âmbito do CNO, estou a programar para o último semestre de 2009, a organização de uma exposição com trabalhos (artesanato e outras artes) dos adultos que realizaram o processo de RVCC connosco (fotografias, tapetes, pintura, miniaturas em cortiça, escultura, olaria, etc.), com o objectivo de valorizar os adultos, saberes tradicionais e a identidade regional. Cada peça será acompanhada por uma reflexão do seu autor sobre as aprendizagens desenvolvidas através da criação. A exposição será itinerante e irá percorrer toda a zona de intervenção do CNO, para que possa ser visitada em todas as comunidades onde tivemos adultos a participar no processo RVCC. Será também uma forma de dar a conhecer o trabalho e de valorizá-lo junto de todos os parceiros.

Outro projecto que tem estado em “stand by” é a criação de uma “Universidade Rural Sénior”. Um projecto que envolve muito trabalho voluntário, pelo que poderá proporcionar uma grande participação social por parte das populações e entidades locais. Será uma forma de revalorizar velhos e de promover novos saberes, junto dos mais idosos.

Capítulo 3 - O CNO (Centro Novas Oportunidades) da Terras Dentro

Neste capítulo irei apresentar o trabalho desenvolvido no CNO da Terras Dentro durante o ano 2008. Começarei por uma apresentação da entidade promotora, que é a Associação Terras Dentro, procurando identificar o seu “perfil”, considerando a sua origem, missão, objectivos e trabalho desenvolvido no âmbito da educação e formação de adultos e nomeadamente na “educação para a cidadania”. Seguidamente apresentarei o CNO da Terras Dentro, a sua origem e pertinência na região em que está inserido e o modo como se organiza e funciona. Depois farei uma análise do trabalho realizado no CNO em 2008, focando a atenção nos adultos que certificaram o nível secundário, nomeadamente no âmbito da área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade tentarei identificar em que medida a participação activa no movimento associativo contribui para o reconhecimento, validação e certificação de competências na área da Cidadania.

Breve nota metodológica

Este trabalho situa-se no âmbito de uma pesquisa ***de terreno ou estudo de caso***, no sentido em que me encontro integrada e com um contacto próximo e privilegiado com o objecto de estudo. O objecto de estudo é constituído pela análise do desenvolvimento do trabalho realizado ao longo do ano de 2008, no Centro Novas Oportunidades da Terras Dentro, focalizando a atenção no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências ao nível do secundário. O universo do estudo é constituído pelas 48 pessoas adultas que obtiveram a certificação de nível secundário durante o ano 2008.

Sendo que faço parte da equipa que integra o CNO, desempenhando a função de coordenadora, “detenho” conhecimentos e informações muito próximas da realidade a estudar. Como refere Firmino da Costa (1986):

“Numa coisa os investigadores que praticam a pesquisa de terreno parecem estar de acordo: o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador.”

Realizei uma ***análise documental***, que incluiu os seguintes documentos:

- Base de dados relativa a todos os adultos inscritos no CNO;
- Planos estratégicos de Intervenção e relatórios de actividade anuais;
- Documentos de suporte a toda a intervenção no CNO (Referencial de competências-chave de nível secundário e respectivas orientações técnicas; instrumentos de mediação utilizados no CNO; orientações técnicas da ANQ)
- Relatórios da equipa técnica (formadores de Cidadania e Profissionalidade e Profissionais de RVCC);
- Portefólios Reflexivos de Aprendizagens (PRA's) dos adultos certificados com o nível secundário durante o ano 2008;
- Da actividade desenvolvida no âmbito do CNO, que poderemos considerar como ***observação participante***, importa mencionar os aspectos que me parecem mais pertinentes e que serão utilizados neste estudo:
 - Participação como coordenadora nas reuniões pedagógicas realizadas regularmente ao longo do ano;
 - Reuniões bilaterais com todos os membros da equipa;
 - Participação como observadora nas sessões de Júri de Validação.

3.1.A Terras Dentro

Da sua origem ao seu envolvimento na educação e formação de adultos e na promoção da cidadania activa

*“Terras Dentro...vamos
Por velhos caminhos
À procura de homens
Que construam o futuro.”*

Para iniciar este ponto sobre a Terras Dentro vou citar um pequeno trecho de um artigo, do qual fui co-autora⁸, onde descrevemos sucintamente a situação em que se encontrava a freguesia de Alcáçovas, quando o Terras Dentro foi criada (Rêgo; Simplício; Correia, 2003: 1-4):

“Caracterização da freguesia de Alcáçovas

Alcáçovas, freguesia rural do concelho de Viana do Alentejo (Alentejo Central) ocupa uma área de 268Km² (68% da área total do concelho). Tem uma população de cerca de 2100 habitantes quase toda concentrada na vila de Alcáçovas. Esta localidade dista 18Km da sede de concelho e 30Km da cidade de Évora, o centro urbano mais próximo.

A economia da região tem uma forte tradição de base agrícola com produção cerealífera de sequeiro, em regime extensivo, associada à exploração de cortiça, lenhas e carvão, criação de gado (bovino, ovino e suíno) e produção de lã e queijos. Em Alcáçovas estavam sediadas algumas cooperativas de produção agrícola. A vila fornecia mão-de-obra e serviços de apoio às explorações agrícolas mas revelava pouca iniciativa na transformação da produção por elas gerada. Paralelamente, os serviços e o comércio tinham pouca expressão confinando-se ao auto-abastecimento. É neste cenário que se desenvolve, desde o século XVIII, uma indústria artesanal de fabrico de chocalhos que tem passado de geração em geração. A comercialização deste produto artesanal, ligado à actividade agrícola, tem hoje um interesse turístico e etnográfico e constitui uma nota distintiva da povoação atraindo visitantes à Feira anual de Alcáçovas (também conhecida por Feira do Chocalho). Actualmente, a actividade económica da população está mais ligada ao sector terciário, que ocupa mais de 50% dos empregados, repartindo-se os restantes de forma equitativa pelos outros dois sectores.

⁸ Este artigo está incluído nos anexos do trabalho

No sector terciário dominam as actividades comerciais e os serviços ligados à hotelaria (turismo rural) e restauração. As actividades turísticas justificam-se pela riqueza paisagística e patrimonial a que se associam importantes zonas de caça e pesca desportiva.

É de salientar que a população sem actividade produtiva representa uma parcela importante da população total (cerca de 46%) o que é compreensível atendendo ao peso dos reformados (32%).

A estrutura da população é duplamente envelhecida, com poucos jovens (a população com menos de 15 anos ronda os 13%) e muitos idosos (cerca de 30% da população tem pelo menos 65 anos). Esta população caracteriza-se ainda por uma escolaridade reduzida já que apenas 11% atingiu a escolaridade mínima obrigatória (3º ciclo) e menos de 5% tem um curso de nível médio ou superior

Alcáçovas no início da década de 90

No início da década de 90 a população ligada ao sector primário tinha ainda uma importância grande na freguesia. O inquérito efectuado em 1990⁹ revela que 38% dos activos estavam ligados aquele sector. Em 1990 perspectivava-se o desaparecimento das Unidades Colectivas de Produção (UCP), embora ainda existissem cinco, na freguesia. Assim, a população desanimada com o rumo da actividade agrícola mantinha-se expectante relativamente ao futuro.

Por outro lado, o sector secundário tinha expressão reduzida (15% dos activos) e pouca iniciativa empresarial. Estas actividades eram em pequeno número e essencialmente artesanais: para além de dois estabelecimentos de fabrico de queijos e de uma indústria de transformação de pimentão só são referidos alguns chocalheiros, sapateiros, ferreiros e pouco mais.

Quanto ao sector terciário este ligava-se, sobretudo a actividades com um raio de acção muito localizado (serviços de proximidade e pequeno abastecimento).

O Censo de 1991 dá conta de uma taxa de actividade da população de 39%, com uma repartição desigual entre os sexos: a taxa de actividade era de 52% nos homens e de 27% nas mulheres. O desemprego era marcadamente feminino (em 98 desempregados, 64 eram mulheres). Saliente-se, por outro lado, a importância do carácter sazonal que caracterizava o

⁹ Inquérito integrado no estudo “Emprego e Desenvolvimento de Alcáçovas” da iniciativa da Câmara Municipal de Viana do Alentejo e da Junta de Freguesia de Alcáçovas, 1990.

emprego na freguesia das Alcáçovas (o inquérito acima referido sinalizava 161 pessoas nestas condições das quais mais de 50% eram mulheres).

A estrutura etária da população já revelava fortes traços de envelhecimento (apenas 16% tinha menos de 15 anos de idade e 23% tinha pelo menos 65) e um baixo nível escolar. Nesta altura Alcáçovas só possuía escola primária e tele-escola, o que se traduzia na presença de um reduzido grupo de professores.

A freguesia de Alcáçovas vinha perdendo população, de forma contínua, desde os anos 60, embora, nos últimos anos, esta perda fosse menos acentuada (Quadro I). De qualquer modo, é notória a dificuldade estrutural de reter população jovem e em idade activa “por não haver condições atractivas de fixação” (Candidatura da Associação Terras Dentro ao LEADER, volume I, 1991, p. 45). O êxodo populacional em direcção aos grandes centros urbanos toca em particular a população activa masculina.

Quadro 7 – Evolução da população da Freguesia de Alcáçovas entre 1940 e 2001							
<i>Ano</i>	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001
<i>População</i>	4384	4541	4514	2780	2480	2329	2088

Os traços delineados evidenciam défices de dinamismo económico idênticos aos encontrados noutras sub-regiões do Alentejo onde está patente o “declínio acentuado das actividades primárias, ausência de alternativas de emprego, desvitalização socio-demográfica e fragilidade da função empresarial” (Oliveira das Neves, A. e Pedroso, P., 1997, p.123). Para além do mais, a desintegração da economia tradicional é precipitada pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia. Este facto coloca questões de fundo que inquietam o poder local.

Face a esta situação, o Município de Viana do Alentejo desencadeia um processo de “análise das condições, potencialidades e perspectivas de desenvolvimento económico e social” da freguesia (Programa de Desenvolvimento Integrado da Freguesia de Alcáçovas). Este Programa tinha como objectivos:

- *Atenuar a tendência para o envelhecimento da população e desertificação da freguesia;*
- *Definir outras perspectivas para a população agrícola das UCP em vias de extinção;*
- *Aumentar os postos de trabalho nas actividades e empresas existentes e fomentar o aparecimento de outras;*

- *Dinamizar a sociedade civil, nomeadamente, favorecendo o associativismo social, cultural e de lazer.*

Este processo conduziu à realização, em 1990, de um inquérito à população para a sua caracterização e levantamento de condições de habitação, emprego e actividades económicas.

Posteriormente, a população participou em reuniões onde foram debatidas as necessidades locais, as expectativas da população e as perspectivas de desenvolvimento para a freguesia. Estas reuniões envolveram autarcas, comerciantes e industriais, jovens e professores, mulheres e trabalhadores agrícolas. A participação foi variável mas a população feminina destacou-se pela assiduidade e interesse manifestado.

Este percurso tornou patente que a iniciativa de desenvolvimento local passava forçosamente pela valorização e qualificação dos recursos humanos da comunidade conduzindo às primeiras iniciativas de formação profissional. Neste contexto convém destacar o relevo que desde o início deste processo foi dado à promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na estratégia de desenvolvimento local.”

Este processo constituiu na sua essência um movimento de cidadania activa e reflectiu um elevado nível de participação cívica e social ao nível local.

Na sequência da análise dos resultados do referido inquérito à população e de forma a contribuir para ultrapassar os problemas com que se debatia a comunidade, foi planeado um projecto de Formação para o Desenvolvimento de Alcáçovas, inspirado num outro que já tinha sido executado em Messejana e que tinha dado origem à ESDIME. O projecto seria financiado pelo IEFP (com a comparticipação do FSE¹⁰), promovido pela Câmara Municipal de Viana do Alentejo, e seriam convidados alguns dos mentores do projecto de Messejana, a fim de orientarem os trabalhos e formarem a equipa a constituir. No entanto, rapidamente os envolvidos se aperceberam, que se o projecto fosse promovido pela autarquia seria apenas apoiado em parte e se fosse promovido por uma associação poderia ser financiado a 100%. Foi então decidido criar uma associação. Essa associação tomou o nome de Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Micro-Regiões Rurais e foi constituída no cartório de Viana do Alentejo a 19 de Abril de 1991 (*Publicação no DR nº 159/91, III Série, de 13 de Julho*).

¹⁰ FSE – Fundo Social Europeu

Os corpos sociais da Terras Dentro incluíram desde o primeiro momento, elementos das várias forças sociais e políticas da freguesia. É curioso, que na mesma direcção participavam grandes proprietários e revolucionários que tinham ocupado as terras no seguimento da revolução de Abril. A maioria dos corpos sociais era constituída por pessoas da terra, e o seu presidente desde então até à data, um jovem advogado, Alcaçovense, filho de emigrantes.

Como podemos aferir, a Terras Dentro tem origem num projecto de formação para o desenvolvimento comunitário. Desde o início envolvida na promoção da cidadania activa daqueles com quem se relaciona e para quem trabalha. Desde a sua génese, que educação e formação de adultos, desenvolvimento local e cidadania activa se vão desenvolvendo em conjunto, sempre interligadas, tecendo uma realidade que não pode ser entendida se as separarmos.

No seguimento deste projecto de formação surgiu de imediato a hipótese de realizar uma candidatura ao programa Leader, candidatura que foi aprovada, e que constituiu o suporte para uma intervenção integrada a nível local.

Desde 1991 que a Terras Dentro vem implementando um trabalho de animação socioeconómica no meio rural e em pequenas comunidades. *“Apoiar e estimular o desenvolvimento integrado do mundo rural é o seu objectivo, ou seja: desenvolver sem desruralizar; aproveitar as potencialidades sem afectar os equilíbrios naturais; valorizar as gentes respeitando a sua autenticidade; promover a cultura, dignificando o Homem. Porém, as aceleradas mutações a que esta aldeia global onde vivemos está sujeita, depressa conferiu outra dimensão a este objectivo, preservando-o mas adaptando os processos de concretização. Houve que apreender novos conceitos e articulá-los com aquela filosofia, fazendo do mundo o local e estar preparado para agir no “sítio onde as coisas acontecem”... Seja onde fôr.”* (Terras Dentro, 2000:3).

Hoje a Terras Dentro encontra-se credenciada e é reconhecida pelo seguinte:

- Entidade declarada de Utilidade Pública por despacho do S. Exa. o Sr. Primeiro-ministro em 10/04/97, publicado no Diário da República, III Série, n.º 102 de 03/05/97, pág. 5217;
- Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) registada sob o nº 7331/99 no Ministério do Negócios Estrangeiros;

- Entidade Equiparada a Organização Não Governamental para o Ambiente (ONGA) inscrita no Registo Nacional com o n.º 146/E;
- Entidade Formadora Acreditada pela DGERT, para os seguintes domínios:
 - Concepção de intervenções, programas, instrumentos e suportes formativos;
 - Desenvolvimento/execução de intervenções ou actividades formativas;
 - Organização e promoção de intervenções ou actividades formativas;
 - Outras formas de intervenção sociocultural ou pedagógica, preparatórias ou complementares da actividade formativa ou facilitadoras do processo de socialização profissional;

Zona de Intervenção

A Terras Dentro tem actualmente uma intervenção descentralizada, a partir do coração do Alentejo, numa zona conhecida por *Terras do Cante*. *“É neste espaço difuso e impreciso, algures entre o Guadiana e o Sado, com a serra de Portel e o Mendro a perturbar a constância de uma paisagem pontuada por vilas e aldeias brancas, onde o cante se ergue da planície como símbolo de uma identidade cultural forte, que a ATD tem as suas raízes mais profundas”* (Terras Dentro, 2000: 1). Os concelhos onde a actuação tem sido mais privilegiada são Alvito, Alcácer do Sal, Cuba, Montemor-o-Novo, Portel, Vidigueira, Viana do Alentejo e Grândola.

Porém, tendo uma visão humanitária e universalista do desenvolvimento, esta Associação tem ido ***terras dentro*** pelo mundo fora, onde quer que seja útil, onde quer que seja bem-vinda. Tendo já iniciado um trabalho de Cooperação para o Desenvolvimento, em Cabo Verde e Marrocos, onde a dimensão da educação e formação de adultos está sempre presente.

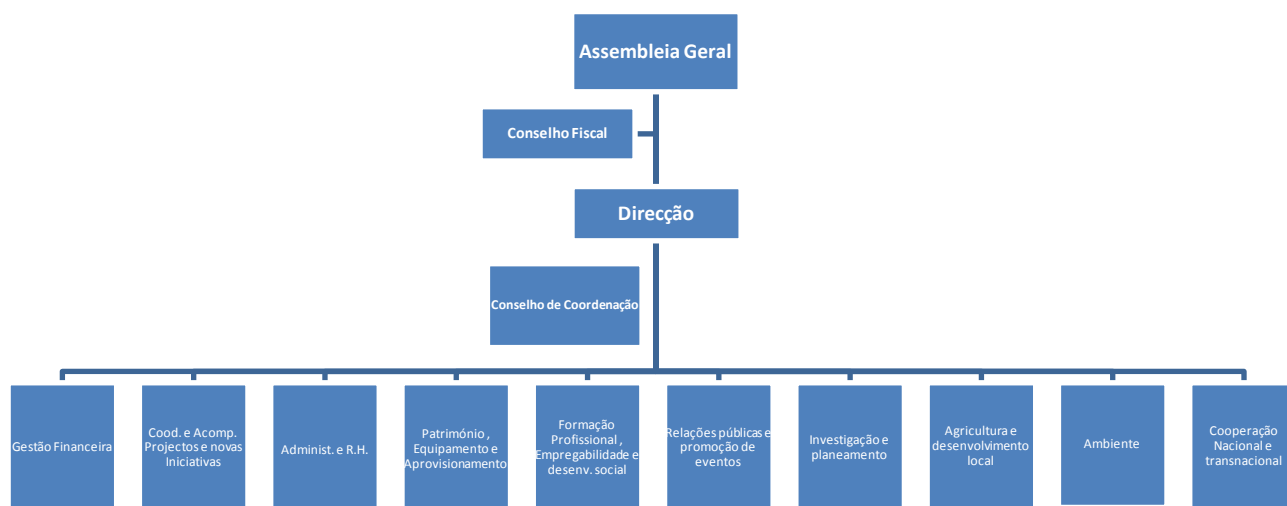


Metodologia de intervenção

A Terras Dentro ao longo do tempo desenvolveu “*metodologias de acção e um conjunto de capacidades: conhecimento profundo do meio em que se insere; adaptação rápida às novas realidades que se lhe deparam; visão global dos processos de desenvolvimento; predisposição para a conjugação de esforços com outras entidades e instituições; participação nos processos definidores de políticas de ordenamento e planeamento; análise e diagnóstico de situações-problema para elaboração de propostas de intervenção adequadas; educação e formação de adultos; concepção de mecanismos e instrumentos de acção social e económica, numa perspectiva integrada; preservação e promoção dos valores patrimoniais, culturais e ambientais; lançamento de iniciativas susceptíveis de captar apoios*” (Terras Dentro, 2000:2).

Estrutura orgânica e corpos sociais

A organização interna da Terras Dentro foi estabelecida tendo em consideração a multidisciplinaridade que encerra em si, fruto das diferentes áreas de intervenção e dos diferentes projectos, bem como dos vários anos de experiência acumulada.



Actualmente os **Corpos Sociais** (as últimas eleições foram realizadas a 14/07/2009) são constituídos pelos seguintes elementos:

Assembleia Geral

Presidente: Joaquim Amado

Secretário: Câmara Municipal de Viana do Alentejo

Secretário: Câmara Municipal de Cuba

Direcção

Presidente: Francisco Fragoso

Vice-presidente: Alexandra Correia

Vogal: José Carlos Bronze

Vogal: Elsa Branco

Vogal: Catarina Rosado

Conselho Fiscal

Presidente: Maria Manuela Fialho

Vogal: Odete João

Vogal: Nazaré Toureiro

O quadro de pessoal da Terras Dentro é constituído por 37 funcionários, 20 efectivos e 17 com contrato a termo certo. Tem ainda contratos de avença (prestação de serviços regulares) com mais 4 colaboradores. A equipa é pluridisciplinar e a maioria tem formação de nível superior como se pode observar no quadro 8.

Quadro 8 - Caracterização do Quadro de Pessoal da Terras Dentro - Julho de 2009

Habilitações Académicas	Efectivos		Contrato a termo certo		TOTAL
	H	M	H	M	
Licenciados ou Mestres					
Área social e Humana (sociologia; psicologia; serviço social e afins)	1	7	1	8	17
Eng. Agrícola, zootécnica, e afins	0	3	0	1	4
Direito	1	0	0	1	2
Formadores /Docentes	0	0	2	3	5
Gestão	0	1	0	0	1
Frequência Universitária	1	4	0	0	5
12º Ano	0	1	0	1	2
9º Ano	0	1	0	0	1
TOTAL	3	17	3	14	37

A maioria dos colaboradores tem formação na área social e humana, sendo que 22 dos colaboradores desenvolvem o seu trabalho directamente na área da educação e formação de adultos. A Terras Dentro entre 1991 e 2005 desenvolveu 145 acções de formação profissional que envolveram 1820 formandos, em 25 localidades diferentes do Alentejo. A caracterização destas acções de formação pode organizar-se da seguinte forma:

- Formação para activos desempregados: qualificação e/ou reconversão profissional;
- Formação para activos desempregados em parceria com empresas locais;
- Formação para activos desempregados: dupla certificação (escolar e profissional);
- Formação para activos empregados: técnicos de entidades do 3º sector e de autarquias locais;
- Formação para activos empregados: profissionais de pequenas empresas;

- **Formação sócio educativa de carácter não-formal.**

A formação dirigida a grupos em busca de qualificação/reconversão profissional e socialmente desfavorecidos evidencia-se na área de intervenção da Terras Dentro.

3.2.Caracterização e funcionamento do CNO da Terras Dentro

A sua origem e implementação na zona de intervenção da associação

Em 2005 no editorial de um suplemento que a Terras Dentro realizou no seu Jornal Terras do Cante sobre o trabalho desenvolvido no CRVCC, escrevíamos assim (Correia, 2005): *“Encontrando-se certificada pela Direcção Geral de Formação Vocacional (antes ANEFA), desde 2001, a Associação Terras Dentro abriu o seu CRVCC em Janeiro de 2005 (com financiamento do PRODEP). No entanto, a equipa pedagógica (motor que fará andar este “barco”) só se encontrou constituída a partir de 1 de Junho, começando agora a manifestar solidez e segurança para a longa caminhada que se avizinha.*

*Avançámos então nesta “aventura”, acreditando que aprendemos ao longo de toda a vida, que aprendemos nos mais diversos contextos e através dos mais diversos métodos, e que **é justo que todos vejam socialmente reconhecidas as suas competências.***

*Estamos de acordo quanto ao pilar que sustenta esta intervenção, que é acreditarmos profundamente que **a educação e a cultura são a base do desenvolvimento humano.***

Ao longo dos últimos meses, temos vindo a dar os primeiros passos, nunca perdendo de vista o “modelo” que nos orienta, mas aprendendo e adaptando a nossa actuação face a cada dúvida e situação nova com que todos os dias somos confrontados.

*O CRVCC da Terras Dentro é um espaço aberto a todos os cidadãos adultos, onde estes podem **valorizar o seu percurso de vida e projectá-lo com novos trunfos para o futuro**, obtendo uma certificação que é equivalente, para todos os efeitos legais, aos **diplomas do 3º, 2º e 1º ciclo do Ensino Básico emitidos pelo Ministério de Educação**. Além disso, é nosso objectivo também **fazer do CRVCC um espaço aberto a novas aprendizagens**, articulando a nossa actividade com outros projectos, e estabelecendo parcerias com diferentes entidades, em toda a zona de intervenção da Terras Dentro.*

O desenho da nossa intervenção será construído com base no conhecimento que temos e que esperamos continuamente aprofundar da região e das suas populações. Queremos adaptar os nossos serviços às necessidades daqueles que neste território habitam e nos procuram.

Este suplemento sobre o CRVCC da Terras Dentro, que o jornal «Terras do Cante» agora inclui, é uma primeira forma de nos apresentarmos, de nos darmos a conhecer. Através destas

*escassas páginas, poderão perceber **quem somos, o que fazemos e desejamos fazer, e onde e como nos podem encontrar**. Sendo um “início” ou ponto de partida, é também um convite a todos quantos se interessam e preocupam com estas questões, para participarem, divulgarem o serviço, e fazerem-nos chegar sugestões.”¹¹*

O diagnóstico

No sentido de justificar a implementação do Centro Novas Oportunidades em Alcáçovas, começo por apresentar um pequeno trabalho de caracterização da zona de intervenção da Terras Dentro. Pretendo com esta informação, transmitir uma imagem/retrato de um espaço geográfico com características particulares, nomeadamente ao nível da população residente, que o transformam numa das regiões considerada mais desfavorecidas do país.

Em 2007 a ANQ, limitou as áreas de intervenção dos CNOs à NUT em que estavam inseridos. No caso da Terras Dentro isso foi um problema, porque tradicionalmente, e desde 1991, que a associação vinha a actuar numa área que incluía concelhos de 3 NUTs (Alentejo Central; Baixo Alentejo e Alentejo Litoral), foi então realizado um pedido de excepção, que foi concedido para os concelhos de Alvito, Vidigueira e Alcácer do Sal, até que abrisse um CNO nos respectivos concelhos. Facto que veio a acontecer em 2008 com a abertura do CNO na escola secundária de Alcácer do Sal, pelo que desde essa data o CNO da Terras Dentro deixou de intervir nesse concelho.

A área geográfica considerada como **Zona de Intervenção do CNO da Terras Dentro** inclui os seguintes concelhos:

- Concelho de Alvito,
- Concelho de Portel;
- Concelho de Vidigueira;
- Concelho de Viana do Alentejo;
- Concelho de Montemor-o-Novo;

A estratégia pela qual optei passa por expor um conjunto de indicadores relativos ao Alentejo que se pretende que permitam obter uma perspectiva de enquadramento global, e posteriormente serão apresentados indicadores desagregados ao nível do

¹¹ Suplemento do jomal Terras do Cante.

concelho que permitem uma caracterização mais incisiva. A selecção dos indicadores tem que ver na sua essência com a tipologia da acção implementada.

Independentemente do tipo de público que se pretende atingir, devemos ter presente que o objectivo global destas intervenções, visa, em última análise, incentivar processos dinâmicos de desenvolvimento local. O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em diversos contextos e ao longo da vida, da população a abranger pela intervenção do CNO, é apenas uma das dimensões, embora pertinente, da intervenção da Terras Dentro.

Caracterização sócio demográfica de âmbito global

Submetendo a análise aos indicadores relativos à população residente (Quadro 9) na área geográfica em questão podemos reter, grosso modo, que a tendência de crescimento da população não é homogénea entre as NUTS em observação na medida em que se podem observar por um lado, taxas de crescimento fortemente negativas como é o caso do Baixo Alentejo, por outro lado, no Alentejo Central já se pode observar uma tendência de crescimento, com valores positivos, embora baixos. Estas diferenças reflectem, e são reflexo, de dinâmicas sociais às quais teremos que estar forçosamente atentos na medida em que as intervenções deverão ser direccionadas de modo diverso salvaguardando sempre a especificidade inerente a cada área.

Quadro 9 - População Residente			
	1991 (v.a.)	2001 (v.a.)	Variação (%)
Portugal	9867147	10356117	5
Alentejo	782331	776585	-0,7
Alentejo Central	173216	173646	0,2
Baixo Alentejo	143020	135105	-5,5
Alto Alentejo	134607	127026	-5,9
Alentejo Litoral	98519	99976	1,5

Fonte: Censos 2001

Complementarmente à informação constante no quadro anterior remetemo-nos agora às densidades populacionais, que de um modo geral são bastante baixas, embora se possa verificar uma maior concentração populacional no Alentejo Central, contrariamente aos valores observados no Baixo Alentejo.

Quadro 10 - Densidades Populacionais (hab/km ²)	
Portugal	112
Alentejo	25
Alentejo Central	23,7
Baixo Alentejo	15,5

Fonte: Censos 2001

Estes valores remetem-nos para a velha preocupação de criar mecanismos para a fixação de população. Neste sentido acreditamos, que a implementação deste tipo de serviço pode de algum modo contribuir para esse aspecto.

Indicadores demográficos

Em seguida são apresentados alguns indicadores demográficos que permitem de algum modo desenhar um retrato desta área geográfica sob esta perspectiva.

Em primeiro lugar uma abordagem ao índice de envelhecimento¹² permite estabelecer uma relação entre a população idosa e a população jovem. Este indicador revela uma estrutura populacional envelhecida, que se constitui como um constrangimento, amplamente referido, aos processos de desenvolvimento.

¹² - **Índice de envelhecimento** – Relação entre a população idosa e a população jovem por cada 100 indivíduos. (População com 65 e + anos/População dos 0 aos 14 anos) x 100

Quadro 11 - Índice de Envelhecimento	
Portugal	102,0
Alentejo	163,0
Alentejo Central	168,2
Baixo Alentejo	168,8

Fonte: Censos 2001

Uma análise sumária dos indicadores acima descritos pode servir para demonstrar um dos principais elementos inibidores do desenvolvimento da região em causa e que se relaciona de alguma forma com o envelhecimento populacional, que entre outros factores, é também provocado em larga medida pela migração/emigração das pessoas em idade activa, por existirem ténues pólos de atracção para esta faixa populacional.

A tendência global das taxas de actividade tem sido o crescimento, considerando o período entre 1991 e 2001. Desta dinâmica podemos destacar o Baixo Alentejo como a região na qual ocorreu o maior crescimento.

Quadro 12 - Taxas de Actividade (%)		
	1991	2001
Portugal	44,23	48,19
Alentejo	41,79	45,45
Alentejo Central	43,8	46,5
Baixo Alentejo	38,8	50,2

Fonte: Censos 2001

Por oposição e para terminar este retrato de enquadramento vamos agora centrar a nossa atenção nas taxas globais de desemprego comparativamente no período 1991 e 2001.

Quadro 13 - Taxas de Desemprego (%)		
	1991	2001
Portugal	6,0	6,8
Alentejo	9,1	8,4
Alentejo Central	9,2	6,2
Baixo Alentejo	14,3	11,5

Fonte: Censos 2001

Embora a tendência geral seja a diminuição entre 1991 e 2001 os valores apurados continuam bastante elevados. E podemos assumi-los como um dos reflexos mais evidentes da depressão económica que se verificava nesta região do país.

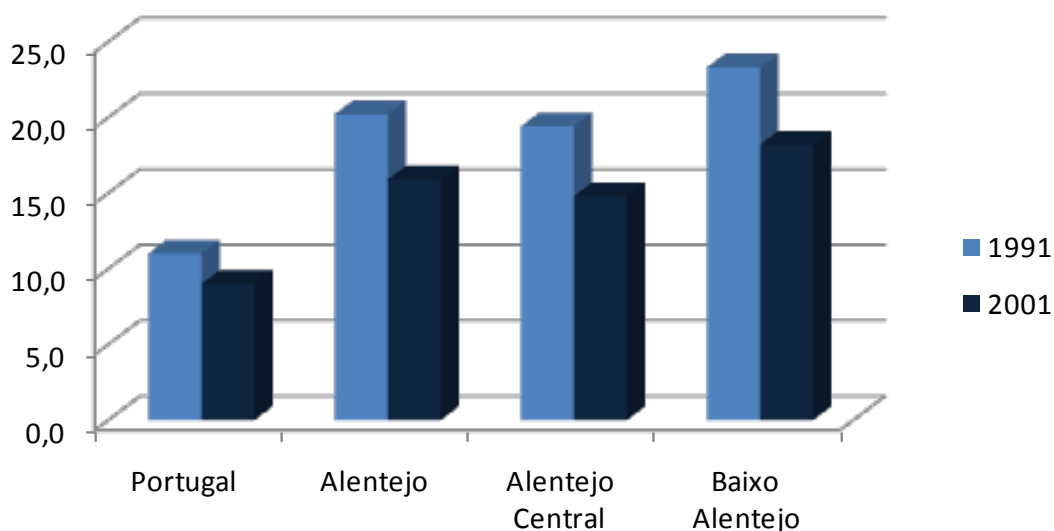
Como síntese e com base nos indicadores constantes nas tabelas anteriores devemos considerar que os movimentos da população são elementos inibidores à dinâmica social desta região.

Aceitando que se está a ter uma visão redutora da questão, podemos considerar que a implementação de um serviço de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em diversos contextos de vida dos adultos, contribuirá para aumentar as qualificações de base e profissionais dos activos, podendo ser uma **mais-valia** para a criação futura de pólos de atracção e como consequência a prazo contribuir para uma inversão nas dinâmicas demográficas em questão.

A Escolaridade

Grosso modo, e embora as taxas de analfabetismo tenham vindo a diminuir nas últimas décadas, os valores relativos ao Alentejo são substancialmente superiores aos valores médios para o país como se pode observar na representação gráfica seguinte:

Gráfico 1 - Taxa de Analfabetismo (1991 e 2001) (%)



Fonte: Censos 2001

Esta situação de decréscimo mais lento da taxa de analfabetismo no Alentejo, poderá associar-se ao facto de estarmos em presença de uma população extremamente envelhecida, em que o “efeito de geração”, não se faz sentir com a mesma velocidade que a observada para a média do país.

Este fenómeno de diminuição das taxas de analfabetismo assume-se como importante na medida em que revela que existe uma dinâmica positiva na sua evolução, embora sejam ainda muito elevadas se comparadas com os valores nacionais e muito elevadas no cenário europeu.

Após mais esta nota de enquadramento importa agora desenvolver uma abordagem mais incisiva na esfera das competências formais, pelo que irei apresentar um quadro síntese dos níveis de escolaridade atingidos pelas pessoas residentes nos concelhos cuja influência do CNO se pode fazer sentir com mais incidência.

Como podemos observar no quadro 15, nas suas 3 formas de apresentação (em percentagem: quadro 15 a); em valores absolutos: quadro 15 b) e em valores acumulados: quadro 15 c)), existe um número considerável de pessoas que não têm a

escolaridade básica (ao nível do 3º Ciclo) e maior ainda se juntarmos as que não concluíram o nível secundário.

Quadro 15 a)- Níveis de Instrução escolar da Pop. Residente e Txs de Analfabetismo em %									
Concelhos	Nível de ensino atingido							Taxa de analf.	
	Nenhum	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secund.	Médio	Superior	1991	2001
Alvito	22,8	35	12,2	11,7	11,7	0,3	6,3	27,6	19,7
Évora	14,5	30,7	10,4	10,2	18,3	1,1	15	12,5	9,6
Montemor-o-Novo	21	38,1	11,1	9,3	13,1	0,4	7	27,3	19,6
Portel	22,4	40,7	14,1	9,8	9	0,3	3,7	25	19
Viana do Alentejo	22,8	36,2	12,4	11,4	11,9	0,2	5	25	18,9
Vidigueira	22,8	39	11,6	10,3	10,4	0,3	5,6	23,9	19,5
Alentejo	19,8	36,2	11,2	10,2	14,2	0,5	7,8	20	16

Fonte: INE – Censos de 2001

Quadro 15 b) - Níveis de Instrução escolar da Pop. Residente (valores absolutos)							
Concelhos	Nível de ensino atingido						
	Nenhum	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secund.	Médio	Superior
Alvito	614	941	327	314	314	8	170
Évora	8179	17349	5856	5741	10343	598	8453
Montemor-o-Novo	3904	7074	2061	1720	2443	72	1304
Portel	1594	2893	1000	700	638	18	266
Viana do Alentejo	1283	2033	697	641	666	14	281
Vidigueira	1409	2413	718	636	646	19	347
Alentejo	1475812	3638725	1300150	1126989	1620816	80173	1113452

Fonte: INE – Censos de 2001

NOTA: Estão excluídos desta análise os indivíduos que se encontram a frequentar cada um dos níveis de ensino, bem como os que frequentaram o ensino superior e o pré-escolar

Observando o espectro da distribuição é fácil constatar que as maiores frequências ocorrem no grupo de pessoas sem qualquer grau de ensino e no grupo de pessoas que atingiu o 1º ciclo.

Se confrontarmos este cenário com as taxas de analfabetismo, que como já referimos têm vindo a diminuir na sua generalidade, podemos deduzir que existe uma quantidade substancial de pessoas em idade activa que não atingiram a escolaridade obrigatória.

Quadro 15 c) - Níveis de Instrução escolar da Pop. Residente						
Concelhos	Valores acumulados					
	< ao 3º Ciclo		3º Ciclo		até ao 3º ciclo	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Alvito	1882	70	314	11,7	2196	81,7
Évora	31384	55,6	5741	10,2	37125	65,8
Montemor-o-Novo	13039	70,2	1720	13,1	14759	83,3
Portel	5487	77,2	700	9,8	6187	87,0
Viana do Alentejo	4013	71,4	641	11,4	4654	82,8
Vidigueira	4540	73,4	636	10,3	5176	83,7

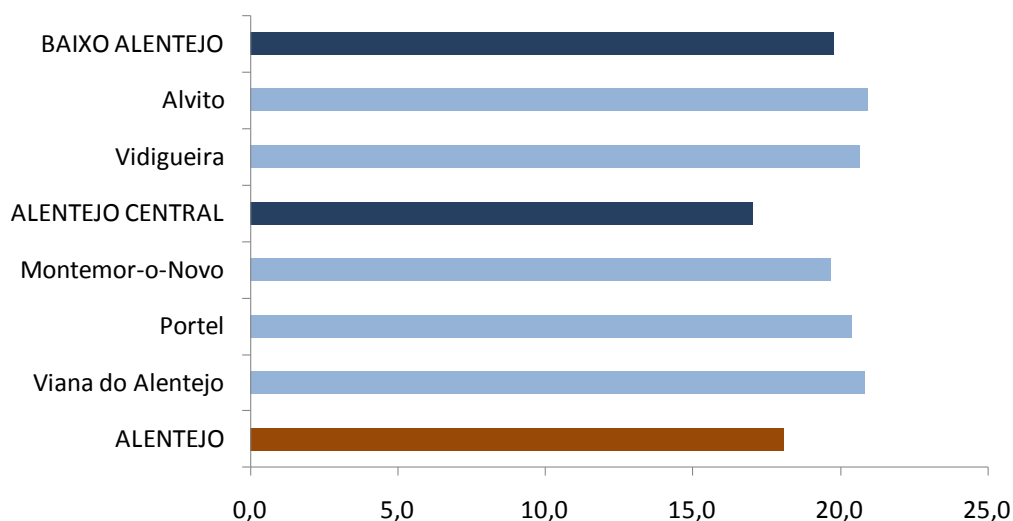
Podemos ainda observar que à excepção do concelho de Évora, todos os concelhos apresentam uma população em que mais de 80% dos residentes têm habilitações escolares iguais ou inferiores ao 3º Ciclo do ensino básico. Relativamente, aquelas que têm o 3º ciclo e que poderão constituir uma parte da população interessada em realizar o processo ao nível do secundário, encontramos percentagens em relação à população residente de cerca de 11%, indicando um número total de 9752 pessoas se considerarmos a totalidade dos concelhos indicados no quadro.

Para que se obtenha uma melhor percepção da realidade vamos delinear uma abordagem de um conjunto de indicadores, desagregados ao nível do concelho e em comparação com o Alentejo na sua globalidade de modo a que se possam desenvolver análises comparativas.

Inicia-se a observação por uma distribuição relativa às pessoas que não obtiveram qualquer grau de ensino.

Pode-se então observar que embora os valores sejam bastante elevados, não oscilam muito entre eles, pelo que as diferenças máximas rondam os 3% entre as áreas geográficas em observação.

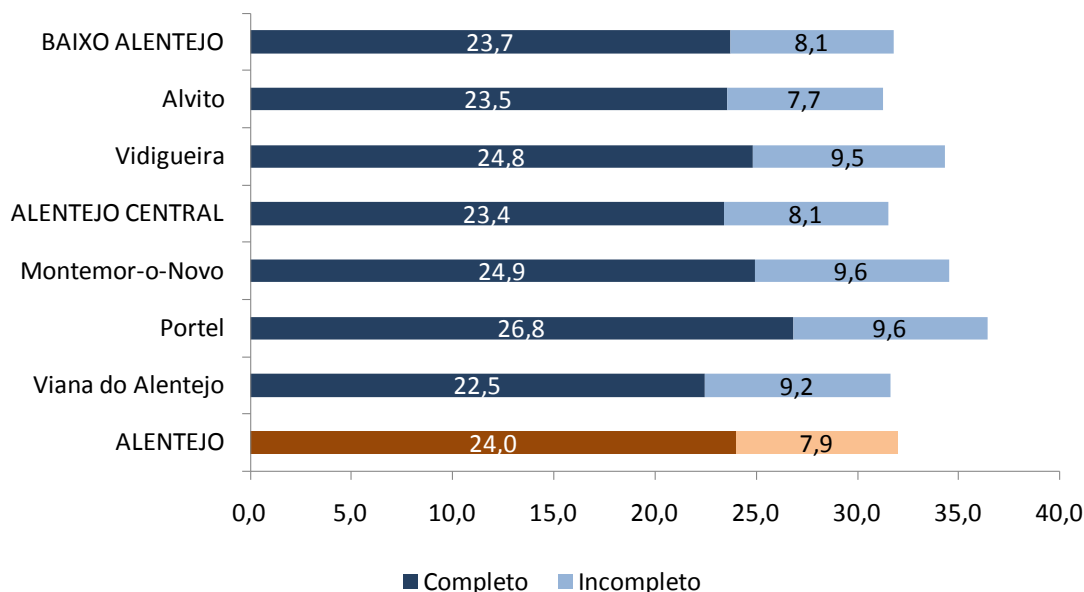
**Gráfico 2 - População residente segundo o nível de instrução -
Sem nenhum nível de ensino em 2001 (%)**



Fonte: Censos 2001

No mesmo sentido da representação gráfica anterior, mas no que se refere ao 1º Ciclo do Ensino Básico, é possível constatar que os valores relativos a pessoas que não completaram este nível de ensino é considerável. São portanto potenciais beneficiários desta valência, como se pode comprovar através da observação do seguinte gráfico.

**Gráfico 3 - População residente segundo o nível de instrução -
Ensino básico - 1º Ciclo em 2001 (%)**

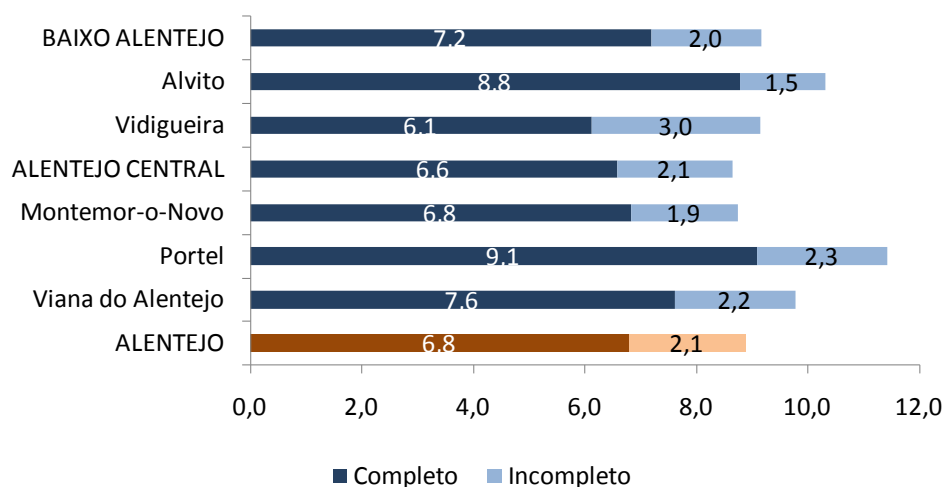


Fonte: Censos 2001

Entre as pessoas que não concluíram este nível de ensino encontramos mais mulheres do que homens. Este fenómeno poderá estar relacionado com o facto de que até 1960 o ensino obrigatório era de 3 anos para as mulheres e 4 anos para os homens. Constituindo o Alentejo uma região com uma população extremamente envelhecida, é natural que sejam mais as mulheres que não concluíram o 1º ciclo (que corresponde a 4 anos de escolaridade) do que os homens.

Do mesmo modo, mas no que concerne ao 2º Ciclo, observa-se as seguintes distribuições: Embora os valores relativos sejam inferiores aos do 1º ciclo do ensino básico salienta-se o facto de existirem menores diferenças entre aqueles que completaram este ciclo e os que não completaram.

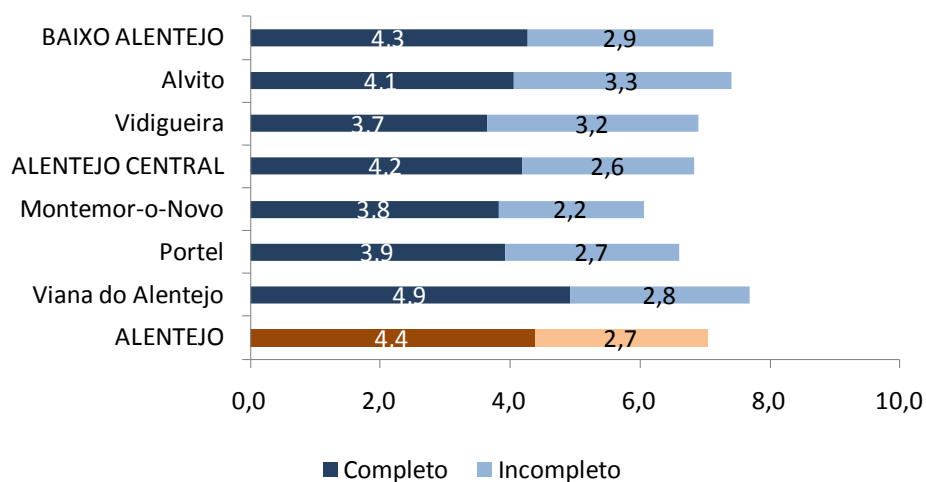
Gráfico 4 - População residente segundo o nível de instrução - Ensino Básico - 2º Ciclo em 2001 (%)



Fonte: Censos 2001

Relativamente ao 3º ciclo do ensino básico é possível observar que existem valores relativos elevados se estabelecermos uma comparação entre aqueles que terminaram este nível de ensino e os que não terminaram. Na maioria dos concelhos, aqueles que têm o 3º ciclo incompleto constituem mais de metade dos que o completaram. Sendo que por exemplo no concelho da Vidigueira o número de pessoas residentes em 2001 que tinham completado o 3º ciclo (226) e as que tinham o 3º Ciclo incompleto (201) é muito semelhante.

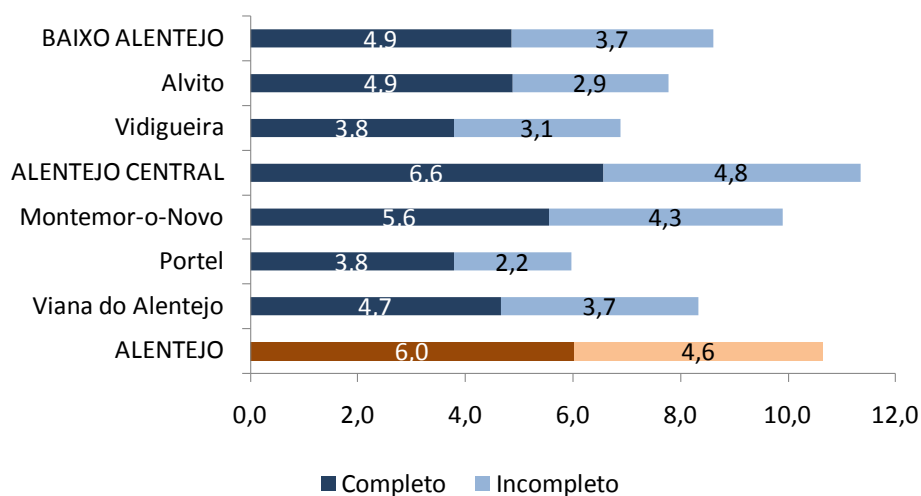
**Gráfico 5 - População residente segundo o nível de instrução -
Ensino Básico - 3º Ciclo em 2001 (%)**



Fonte: Censos 2001

Relativamente ao ensino secundário é possível observar que existem também valores relativos elevados se estabelecermos uma comparação entre aqueles que terminaram este nível de ensino e os que não terminaram, sendo que na maioria dos concelhos, a percentagem dos que não terminaram o ensino secundário representa mais de metade dos que terminaram. Sabendo que não estão aqui incluídos os que se encontravam a frequentar o referido nível de ensino à data (em 2001), estes dados vêm confirmar as afirmações de que tem existido um elevado abandono escolar neste nível de ensino.

Gráfico 6 - População residente segundo o nível de instrução - Ensino Secundário em 2001 (%)



Fonte: Censos 2001

Após esta breve análise, podemos concluir que a região se caracteriza por ser uma zona pouco povoada, em que a população vai diminuindo ou estagnando e onde a densidade populacional é muito baixa. A população residente na zona de intervenção da Terras Dentro, é essencialmente uma população duplamente envelhecida, com poucos jovens e muitos idosos, onde encontramos muitas pessoas que não sabem ler nem escrever, e os que andaram na escola não foi por muitos anos, não tendo a grande maioria atingido a escolaridade de 9 anos.

Com base nos valores apresentados anteriormente, torna-se pertinente referir que o grupo de pessoas com baixos níveis de ensino é de facto um elemento de ponderação para fundamentar intervenções ao nível local e regional. Esta informação em conjunto com uma experiência de trabalho acumulada ao longo dos anos, e que traduz as expectativas das populações e dos parceiros da Terras Dentro, será pertinente para orientar o delinear de projectos de desenvolvimento local.

Os objectivos

O CNO da Terras Dentro apresenta-se com a missão de assegurar, a todos os cidadãos maiores de 18 anos, uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico e secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da sua área territorial de intervenção.

Enquanto “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação, a equipa do CNO promove a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, pautando a sua actuação pelos princípios orientadores da Carta de Qualidade dos CNO’s (Abertura e flexibilidade; Confidencialidade; Orientação para resultados; Rigor e eficiência e Responsabilidade e autonomia).

Esta Intervenção é de toda a pertinência numa região em que a população em idade activa apresenta qualificações escolares e profissionais muito baixas comparativamente com as médias nacionais, e mais ainda com as médias europeias.

A região Alentejo (nomeadamente nos concelhos mais rurais e afastados dos centros urbanos) caracteriza-se pela sua situação periférica em relação às ofertas educativas e formativas, pelo que a existência deste tipo de serviços, numa comunidade rural, é extremamente importante para um desenvolvimento equilibrado, principalmente porque o serviço é oferecido, através das suas “itinerâncias”, nas localidades mais pequenas e isoladas, sempre que aí existam grupos de adultos interessados.

A Terras Dentro como associação de desenvolvimento local que é, desde a sua constituição em 1991, tem vindo a preocupar-se com a educação e formação de adultos enquanto factor fundamental para promover o desenvolvimento na região. O CNO dá continuidade e vem consolidar este tipo de intervenção, uma vez que permite que a população adulta da região - nomeadamente todos aqueles que não tiveram oportunidade (pelas mais diversas razões) de frequentar a escola e completar a escolaridade obrigatória, mas que no entanto ao longo da sua vida foram desenvolvendo competências nos mais diversos contextos de vida/aprendizagem -

consigam validar e certificar essas mesmas competências, abrindo assim um novo leque de oportunidades nas suas vidas.

Num meio em que o desemprego é acima da média do país e em que uma parte significativa dos **desempregados** se caracteriza pelas baixas qualificações escolares e profissionais (muitas vezes sub-certificados) e em que existem muitos **ativos empregados** que necessitam de ver reconhecidas as competências adquiridas nos mais diversos contextos ao longo do seu percurso de vida, de forma a melhorarem as suas condições de emprego e de empregabilidade, é fundamental a existência deste tipo de serviço que é firme intento da Terras Dentro, fazer chegar o mais próximo possível das populações mais isoladas.

A estratégia de actuação assenta em três pilares: no **trabalho em parceria** (com as autarquias, as micro/pequenas empresas e outras entidades locais), no **trabalho em itinerância**, chegando às pequenas freguesias e populações mais isoladas, e no **trabalho com grupos desfavorecidos**, nomeadamente os acompanhados no âmbito da Redes Sociais onde a Terras Dentro está envolvida, promovendo o seu acesso a respostas de qualificação e certificação.

As parcerias

O Centro Novas Oportunidades da Terras Dentro, conta com o apoio de uma rede de parceiros locais, que facilitam o desenvolvimento das suas actividades em toda a zona de intervenção (concelhos de Viana do Alentejo, Alvito, Vidigueira, Portel e Montemor-o-Novo). A Câmara Municipal de Viana do Alentejo cedeu as instalações e parte do equipamento utilizado pelo CNO em Alcáçovas, tendo investido durante o ano de 2005, quer na adaptação e melhoramento das instalações, quer na aquisição do equipamento necessário ao seu funcionamento (mobiliário, equipamento informático, etc.). As autarquias (câmaras municipais e juntas de freguesia) são parceiras da Terras Dentro, e a par de outras instituições, colaboram com o CNO na organização, promoção e desenvolvimento das actividades do centro nas suas localidades, cedendo instalações, equipamentos, etc. Assim, a forte implementação no terreno consolidada ao longo dos anos da sua existência, é um factor pertinente para o sucesso do trabalho.

Com o desenvolvimento do trabalho do CNO consolidaram-se as seguintes parcerias operacionais:

Quadro 16 - ACORDOS DE COLABORAÇÃO/PROTOCOLOS	
ENTIDADES PARCEIRAS	ÂMBITO
Escola Superior de Educação de Portalegre	Homologação da certificação dos processos de RVCC realizados no CNO Terras Dentro
Câmara Municipal de Viana do Alentejo	
Câmara Municipal de Alvito	Divulgação dos serviços do centro, apoio na organização de grupos de adultos; disponibilização de espaços e equipamentos de formação
Escola Secundária com 3º ciclo de Alcácer do Sal	Cedência de espaços e equipamentos de formação
Escola Básica Integrada Frei António das Chagas - Vidigueira	Cedência de espaços e equipamentos de formação
Agrupamento de Escolas do Torrão / EB2,3 Bernardim Ribeiro	Cedência de espaços e equipamentos de formação
FDTI	No âmbito do projecto Competências Básicas em Tecnologias de Informação - Formação e Certificação.
Bombeiros Voluntários de Viana do Alentejo	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Bombeiros Voluntários de Portel	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Bombeiros Voluntários de Alcácer do Sal	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Amieira	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Alqueva	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Santana	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de S. Bartolomeu do Outeiro	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Vera Cruz	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Aguiar	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Viana do Alentejo	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Alcáçovas	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de S. Cristovão	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Santiago do Escoural	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de

	adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Monte do Trigo	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Câmara Municipal da Vidigueira	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Selmes	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia de Marmelar	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Santa Casa da Misericórdia de Alvito	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
EBI/JI de Alcáçovas	Apoio na divulgação, junto de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.
Junta de Freguesia Tourega	Apoio na divulgação, recepção de “pré inscrições” de adultos interessados no processo de RVCC e na cedência de espaços para realização de sessões.

Os contactos estabelecidos são uma forma privilegiada de promoção do CNO.

Contamos assim, para uma maior eficiência e eficácia na persecução dos objectivos pré-definidos, com o apoio destas entidades parceiras nos **processos de divulgação das acções, encaminhamento de casos** e apoio à itinerância (nomeadamente na cedência de espaços e apoio logístico), que foi e será necessária, numa zona de intervenção como a da Terras Dentro.

Os públicos – alvo

A população alvo do Centro Novas Oportunidades são os jovens e adultos com mais de 18 anos, nomeadamente os activos (empregados e desempregados) que não completaram o 4º ano, o 6º ano, o 9º ano, ou o 12º ano de escolaridade e que tenham 3 ou mais anos de experiência profissional. Entre os públicos identificados encontram-se entre outros, os funcionários das autarquias, os bombeiros das associações de bombeiros voluntários, os activos empregados nas Misericórdias existentes e outras Instituições Privadas de Solidariedade Social, alguns pequenos empresários e de uma forma geral empregados por conta doutrem e desempregados.

A equipa

A equipa do CNO que tem sofrido algumas alterações, apresenta como principais características o facto de ser uma equipa jovem (a média das idades é de 33 anos) e

multidisciplinar. Actualmente é constituída por 13 elementos, sendo que 8 estão a tempo inteiro a trabalhar no CNO e os restantes a tempo parcial. Relativamente à implementação do RVCC nível secundário a equipa durante o ano de 2008 ainda se considerou em processo de aprendizagem, o que implicou um ajustamento e melhoramento contínuo da sua intervenção, nomeadamente no que diz respeito à concepção de novos instrumentos e actividades a utilizar durante o processo de RVCC. Toda a equipa tem manifestado seu interesse e necessidade de ter formação específica no âmbito das metodologias de RVCC, o que tem vindo a ser reflectido no Plano Estratégico de Intervenção Anual.

Quadro 17 - Equipa do CNO da Terras Dentro em 2008		
CARGO	NOME	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS
Directora /Coordenadora	Alexandra Correia	Lic. em Sociologia, Pós Grad. Desenv. Regional
Técnica Administrativa	Sónia Bonito	12º Ano
Técnica de Diagnóstico	Carla Costa	Lic. em Psicologia
Técnica de RVCC	Francisca Valério	Lic. em Investigação Social Aplicada
Técnico de RVCC	Teresa Batista	Lic. em Sociologia
Técnico de RVCC	Carlos Colaço	Lic. em Psicologia
Técnico de RVCC	Elisabete Martins	Lic. em Sociologia
Formadora	Ana Marques	Lic. em Matemática
Formadora	Anunciação Baioneta	Lic. em História
Formador	Marçal Caeiro	Lic. em Biologia
Formadora	Elsa Marcos	Lic. em Português e Francês (ensino de) e Frequência de Lic. Português e Inglês
Formadora	Paula Freixial	Lic. em Português e Inglês
Formadora	Vânia Mendes	Lic. em Filosofia
Formadora	Marisa Marujo	Lic. em Ensino da Matemática e Mestre em Ciências da

		Educação
--	--	----------

A técnica de RVCC Francisca Valério saiu da equipa em Outubro de 2008, a sua saída deveu-se ao facto de ir integrar outro projecto da Terras Dentro, numa área em que tem experiência, para o qual está motivada e que se irá desenvolver próximo da sua área de residência que é Beja. O Técnico Carlos Colaço saiu em Dezembro, uma vez que ficou colocado no CNO da Escola Secundária de Montemor-o-Novo com um contrato de 3 anos.

Ao longo do ano de 2008 a equipa frequentou diversas acções de formação conforme se pode observar no quadro 18.

Quadro 18 - Formação e participação em Seminários, Congressos ou outros eventos de carácter formativo, realizados pela equipa do CNO em 2008

Alexandra Correia	Total de Horas	Entidade Organizadora	Local e Data
Formação em Cooperação	3	IPAD	25/01/2008
Workshop “Aprender a empreender”	3	IOP	25/01/2008
“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e Processo de RVCC”	6	Terras Dentro	17/03/2008
Seminário “Educação para o Desenvolvimento”	6	IPAD	09/05/2008
“Metodologias de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de Adultos” – 1º momento	6	ANQ/IOP	16/05/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Secundário	6	ANQ/Universidade de Évora	26/06/2008
Encontro de CNO’s - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008
Encontro Nacional de CNO’s	6	ANQ	02/12/2008
Congresso Luso Brasileiro de Educação de Adultos	6	FPCE (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação)/UL	04/12/2008
Seminário Internacional EQUAL - “Projectando um novo futuro”	15	Unidade de Gestão programa EQUAL	9, 10 e 11 de Dezembro 2008
Frequência do Mestrado em Ciências da Educação – Educação e Formação de Jovens e Adultos pouco escolarizados		FPCE / UL	2008/2009
Teresa Batista	Total de Horas	Entidade Organizadora	Local e Data
“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e	6	Terras Dentro	17/03/2008

Processo de RVCC			
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Secundário	6	ANQ/Universidade de Évora	26/06/2008
Encontro de CNO's - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008
Elisabete Martins	Total de Horas	Entidade Organizadora	Local e Data
Encontro de CNO's - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008
Carlos Colaço	Total de Horas	Entidade Organizadora	Local e Data
Encontro de CNO's - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008
Francisca Valério	Total de Horas	Entidade Organizadora	Local e Data
“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e Processo de RVCC”	6	Terras Dentro	17/03/2008
Frequência de Mestrado em Ciências da Educação – Educação e Formação de Jovens e Adultos pouco escolarizados		FPCE / UL	2008/2009
Ana Marques	Total de Horas	Entidade Organizadora	Data
“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e Processo de RVCC”	6	Terras Dentro	17/03/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Secundário	6	ANQ/Universidade de Évora	26/06/2008
Encontro de CNO's - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008
Anunciação Baioneta	Total de Horas	Entidade Organizadora	Data
Direitos humanos – Puzzle: não queiras ser a peça que a falta (não discriminação)	12	APCC	15 a 17 de Fevereiro 2008
“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e Processo de RVCC”	6	Terras Dentro	17/03/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Básico (B1,B2;B3)	6	ANQ/Universidade de Évora	25/06/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Secundário	6	ANQ/Universidade de Évora	26/06/2008
Marçal Caeiro	Total de Horas	Entidade Organizadora	Data

“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e Processo de RVCC”	6	Terras Dentro	17/03/2008
Educação e formação de adultos em Portugal: Evolução de um campo de saber e intervenção, sistema nacional de RVCC e metodologias	6	ANQ/Universidade de Évora	24/06/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Secundário	6	ANQ/Universidade de Évora	26/06/2008
Encontro de CNO’s - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008
Paula Freixial	Total de Horas	Entidade Organizadora	Data
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Básico (B1,B2;B3)	6	ANQ/Universidade de Évora	25/06/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Secundário	6	ANQ/Universidade de Évora	26/06/2008
Encontro de CNO’s - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008
Vânia Mendes	Total de Horas	Entidade Organizadora	Data
“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e Processo de RVCC”	6	Terras Dentro	17/03/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Básico (B1,B2;B3)	6	ANQ/Universidade de Évora	25/06/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Secundário	6	ANQ/Universidade de Évora	26/06/2008
Marisa Marujo	Total de Horas	Entidade Organizadora	Data
“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e Processo de RVCC”	6	Terras Dentro	17/03/2008
Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades: Nível Básico (B1,B2;B3)	6	ANQ/Universidade de Évora	25/06/2008
Elsa Marcos	Total de Horas	Entidade Organizadora	Data
Encontro de CNO’s - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008
Carla Costa	Total de Horas	Entidade Organizadora	Data

“Orientação Pedagógica, Acompanhamento e Avaliação na função do tutor da formação”	800	IEFP	2007/2008
“Portefólio Reflexivo de aprendizagens e Processo de RVCC”	6	Terras Dentro	17/03/2008
“Metodologias de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de Adultos” – 1º momento	6	ANQ/IOP	16/05/2008
“Metodologias de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de Adultos” – 2º momento	6	ANQ/IOP	04/07/2008
Encontro de CNO’s - Operacionalização dos RCC Básico e Secundário – Reflexão para a Construção de uma Metodologia Convergente.	6	Fundação Alentejo	05/09/2008

A política Interna da Terras Dentro quanto à frequência de acções de Formação Profissional (e também colóquios seminários, etc.) por parte dos seus técnicos, em horário laboral, fora da instituição (não directamente relacionadas com o projecto em que estão afectos), traduz-se num crédito de 35 horas anuais por técnico com prévia autorização do coordenador directo. Todas as situações que ultrapassem este crédito de horas, são analisadas caso a caso pela Direcção. Os técnicos tiveram assim hipótese de participar em acções de formação de interesse para o seu desenvolvimento profissional.

Modelo de funcionamento

Horário de Funcionamento do CRVCC:

De forma contínua/aberto ao público: Dias úteis: Das 09:30h às 13:00h e das 14:00h às 17:30h. Com marcação e/ou para realização de sessões de RVC ou de Formação Complementar: Das 09:00h às 22:00h.

Horários de trabalho dos elementos da equipa:

Directora/Coordenadora: isenção de horário

Profissionais de RVC: Das 14:30h às 21:30h

Formadoras: Das 14:30h às 21:30h

Administrativa: Das 09:30h às 13:00h e das 14:00h às 17:30h

Os horários são geridos com flexibilidade e qualquer dos técnicos tem disponibilidade para adaptar o seu horário às necessidades dos adultos e do CNO sempre que seja necessário.

Férias: O Centro não fechou para férias, a equipa realizou férias de forma rotativa e distribuída ao longo do ano.

As funções de cada elemento da equipa são organizadas tendo em conta a carta de Qualidade dos CNO's. O trabalho de equipa é coordenado pela Directora/Coordenadora desde o início, com realização de reuniões entre todos os elementos da equipa com uma periodicidade regular, para articulação e planeamento do trabalho, partilha de dúvidas e procura de soluções.

Todos os membros da equipa estão preparados para acolher e informar os adultos que nos procuram. São recebidas inscrições em diversas localidades da zona de intervenção do CNO, e depois formalizadas no SIGO.

Caracterização dos adultos certificados com o nível secundário no âmbito do processo RVCC em 2008

O Universo dos inscritos no ano 2008

A implementação do nível secundário no final de 2007, exigiu adaptações da equipa de formadores e profissionais de RVCC a um público com características diferentes, com um leque de conhecimentos mais abrangente, logo com competências em áreas bastante mais diversificadas do que as que se verificavam a nível do básico.

A localização do Centro numa zona despovoada e envelhecida só é compensada pela deslocação dos nossos serviços a concelhos limítrofes e às suas freguesias. É essencial para que consigamos organizar o nosso trabalho, conhecermos o público que nos procura, de forma a podermos adequar os nossos serviços, quer relativamente aos processos de RVCC, quer relativamente ao encaminhamento para outras ofertas educativas e formativas. Só com este conhecimento profundo da zona de intervenção será possível fornecer as respostas adequadas às necessidades de qualificação das populações.

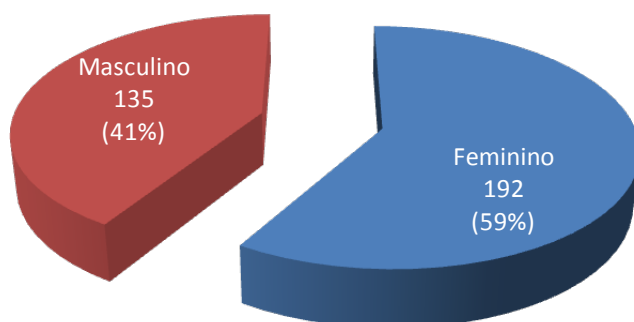
Farei neste ponto, uma análise dos inscritos no ano de 2008 segundo a sua situação relativamente ao processo. Posteriormente analisarei de forma mais detalhada o grupo de adultos certificados no nível secundário durante o ano de 2008.

Os dados que irei apresentar foram retirados da base de dados do SIGO (Sistema Informação e Gestão da Oferta) e referem-se à actividade do CNO da Terras Dentro durante o ano de 2008.

Os adultos que se inscreveram no decorrer do ano de 2008 formaram um total de 327 sendo que 192 são do sexo feminino e 135 do sexo masculino (Gráfico 7). É observável uma predominância do sexo feminino.

Gráfico 7 - Adultos inscritos segundo o sexo

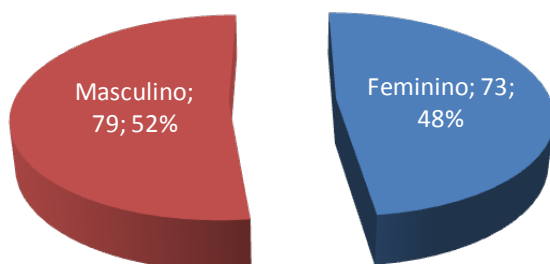
CNO Terras Dentro 2008



No entanto podemos observar algumas diferenças quando comparamos os inscritos por nível de certificação que procuram. Como observamos pelo gráfico 8, para o Nível Básico, embora a diferença não seja muito significativa, inscreveram-se mais homens que mulheres.

Gráfico 8 - Adultos inscritos para o Nível Básico

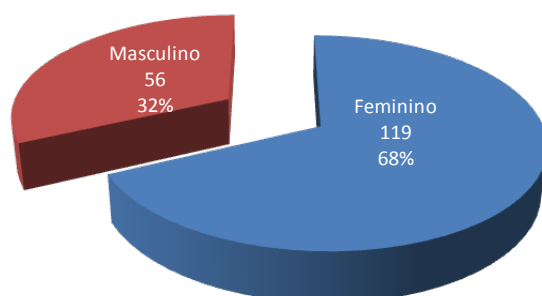
CNO Terras Dentro 2008



Para o Nível Secundário, durante o ano 2008, inscreveram-se mais mulheres que homens (Gráfico 9), sendo que neste grupo a diferença entre sexos é mais significativa.

Gráfico 9 - Adultos inscritos para o Nível Secundário

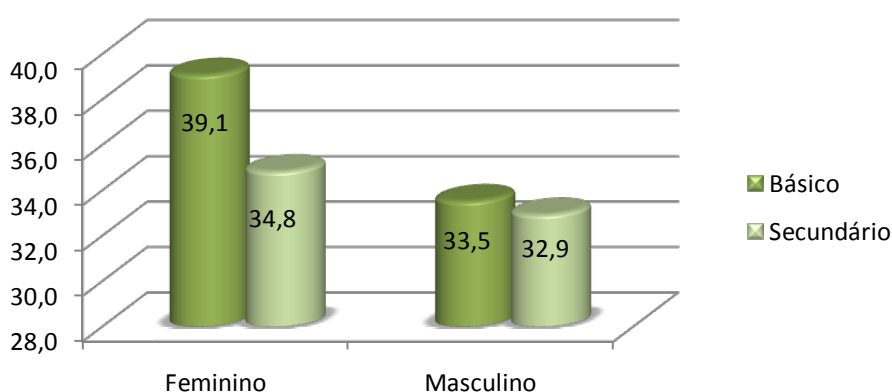
CNO Terras Dentro 2008



Como se pode observar no gráfico 10, existem algumas diferenças quanto à idade média dos homens e mulheres que se inscreveram no CNO durante o ano 2008. No grupo das mulheres a idade média para a procura da melhoria das qualificações escolares ao nível do Básico é de cerca de 39 anos, enquanto as que procuram o nível secundário são em média mais novas, cerca de 35 anos. No grupo dos homens, quer para o nível básico, quer para o nível secundário, a idade média é mais baixa, sendo que as diferenças entre um nível e outro, são pouco significativas.

Gráfico 10 - Média de idade dos adultos inscritos por Nível de Certificação procurada, segundo o sexo

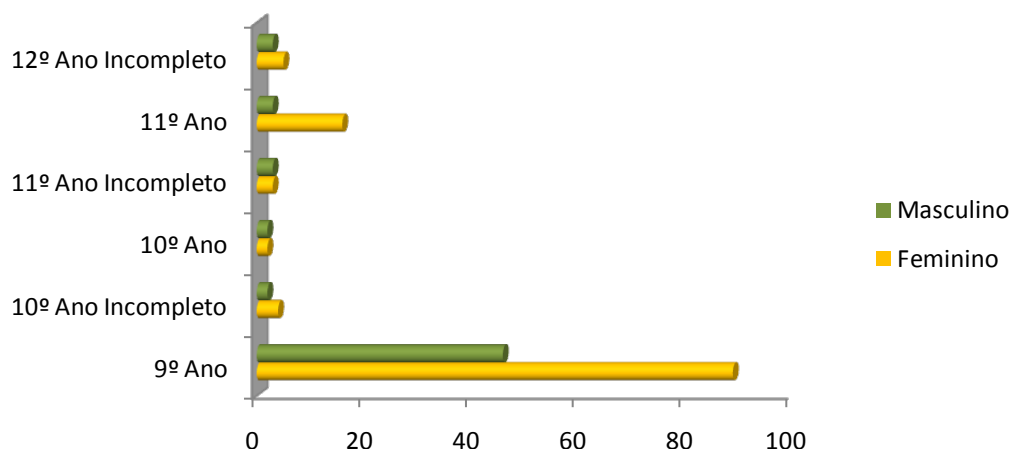
CNO Terras Dentro 2008



No ano de 2008 a maioria dos adultos que procuraram o CNO para realizar o RVCC de nível secundário já possuía o 9º ano de escolaridade, como se pode observar pelo gráfico 11.

Gráfico 11 - Adultos inscritos para o Nível Secundário segundo as habilitações literárias

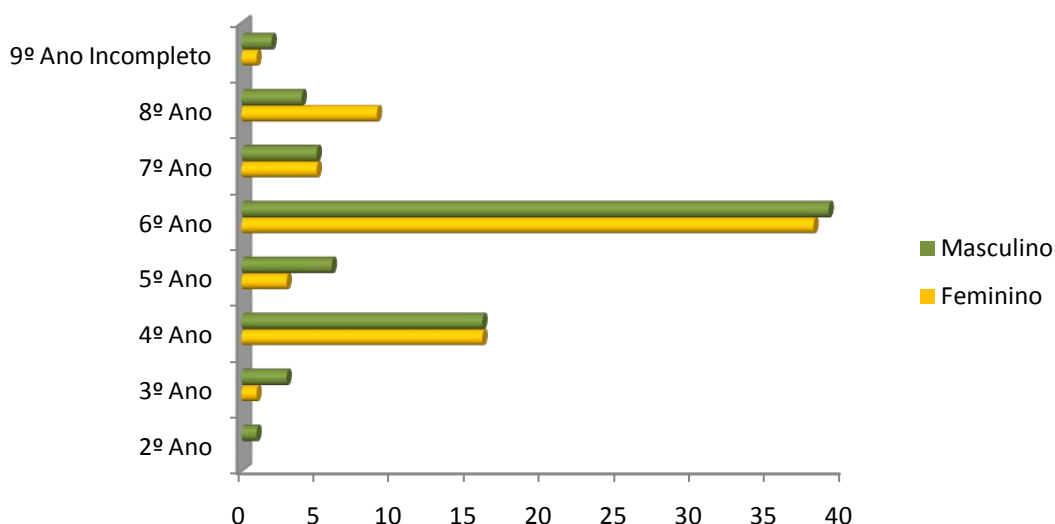
CNO Terras Dentro 2008



No caso dos adultos inscritos para o Nível Básico, observamos pelo gráfico 12 que a maioria tinha como habilitações literárias o 6º ano de escolaridade, procurando concluir o 9º ano ou 3º ciclo através do processo de RVCC.

Gráfico 12 - Adultos inscritos para o Nível Básico segundo as habilitações literárias

CNO Terras Dentro 2008

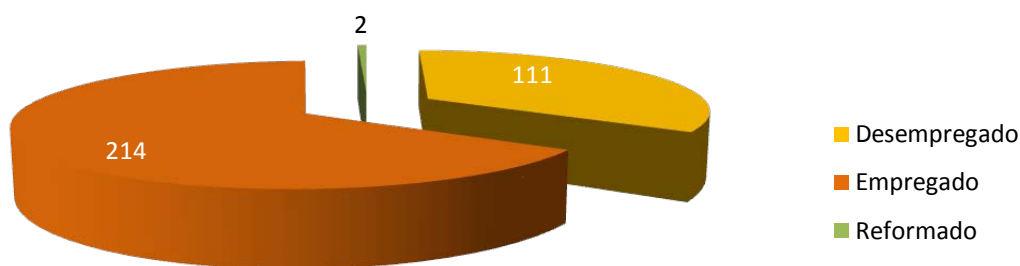


Relativamente à situação face ao emprego observamos que as maiorias dos adultos que se inscreveram durante o ano 2008 para realizar o processo de RVCC

encontravam-se empregados (Gráfico 13). No entanto observamos relativamente aos dados de 2007 um aumento do número de desempregados a procurar este serviço, que atingiu os 111 adultos nesta situação.

Gráfico 13 - Adultos inscritos segundo a situação perante o emprego

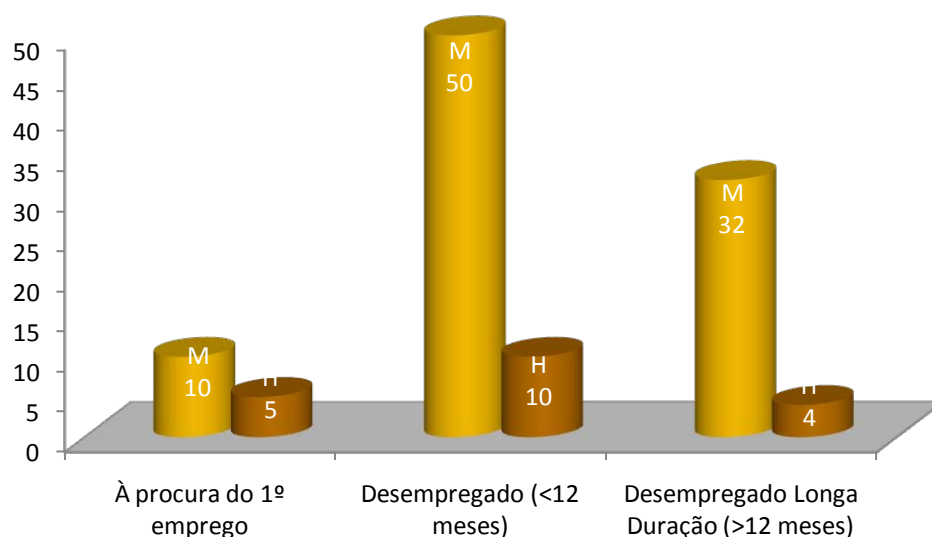
CNO Terras Dentro 2008



Relativamente ao grupo dos desempregados podemos ainda observar que a maioria se encontra à procura de novo emprego (desempregados há menos de 12 meses). No entanto o número de desempregados de longa duração (há mais de 12 meses) é significativo, representando 36 dos inscritos, ou seja 11% do total. Ainda que este serviço se dirija essencialmente a adultos com experiência de trabalho, encontramos entre os inscritos, 15 adultos há procura do primeiro emprego. Esta realidade por vezes esconde experiências de trabalho não formais, ou seja, em situações precárias, em que não houve lugar a descontos. É relevante observar que a maioria dos desempregados é do sexo feminino, o que reflecte o perfil dos desempregados na região, constituído essencialmente por mulheres com poucas habilitações escolares e profissionais (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Adultos inscritos , Desempregados, segundo situação específica, por sexo

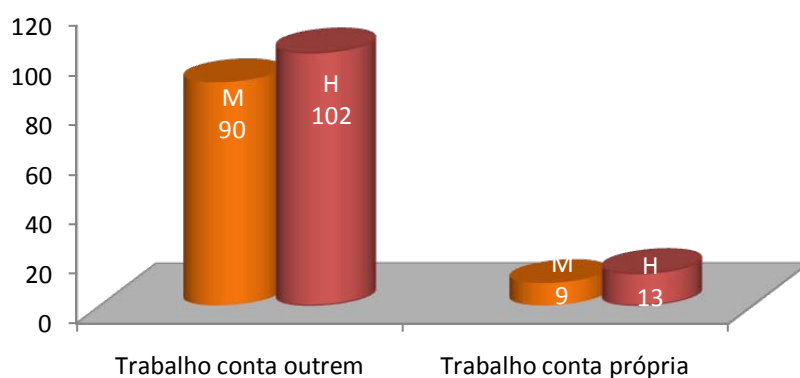
CNO Terras Dentro 2008



Relativamente ao grupo dos empregados, podemos observar pelo gráfico 15 que a maioria se encontra a trabalhar por conta de outrem. Neste grupo a maioria são homens, quer entre os que trabalham por conta própria quer entre os que trabalham por conta de outrem.

Gráfico 15 - Adultos inscritos, Empregados, segundo situação específica relativamente ao trabalho, por sexo

CNO Terras Dentro 2008



Relativamente aos concelhos nos quais o CNO da Terras Dentro intervém e onde existe uma maior expressão na procura dos nossos serviços por parte dos adultos, foram

durante o ano 2008, os de Viana do Alentejo, onde se localiza o CNO. Nos concelhos de Portel, Alvito e Vidigueira não existem CNO's ao nível local, pelo que a Terras Dentro através das suas parcerias locais realiza aí os processos de RVCC em itinerância. No caso de Alcácer do Sal, abriu durante o ano 2008 um CNO na escola secundária, onde a Terras Dentro até aí e em parceria com a referida escola, realizou os processos de RVCC. Após a abertura do CNO de Alcácer do Sal, todos os adultos inscritos foram informados, e a maioria transferida para o referido novo CNO.

É de salientar que o CNO da Terras Dentro desloca-se a todas as freguesias e localidades, dentro da sua zona de intervenção, desde que exista um grupo de adultos interessado em realizar o processo. Este procedimento enquadra-se no âmbito das características da entidade que, como associação de desenvolvimento local que é, procura promover a igualdade de oportunidades nas Micro Regiões Rurais.

Os adultos certificados com o nível secundário

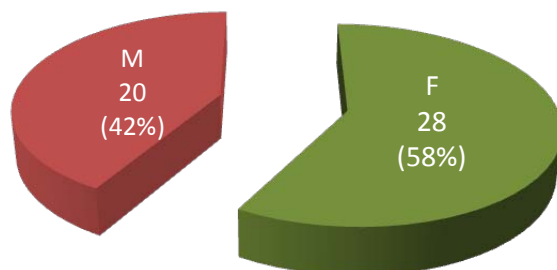
O grupo de pessoas adultas que obtiveram certificados de equivalência ao 12º ano através do processo de RVCC, durante o ano 2008, no âmbito da actividade do CNO da Terras Dentro, somam o total de 48. Uma grande parte destas pessoas, integraram os primeiros grupos com que a equipa pedagógica do CNO iniciou o seu trabalho ao nível do secundário (em Setembro de 2007). Desta forma, estes adultos constituem os primeiros 48 a serem certificados com o nível secundário no CNO da Terras Dentro. Uma vez que não houve uma fase experimental de implementação do processo RVCC nível secundário, poderemos considerar que estes grupos constituíram-se como “objecto de experimentação” para a contínua adaptação de métodos e estratégias por parte da equipa que os acompanhou no desenvolvimento do processo RVCC, nível secundário, numa actividade que consideramos de autoformação para todos os intervenientes.

A somar a estes 48 adultos, houve 17 adultos que obtiveram certificação parcial e foram encaminhados para completar o seu percurso de formação num curso EFA escolar na Escola Secundária de Alcácer do Sal. Aliás o processo de RVC destes adultos foi realizado logo à partida como uma fase integrante do próprio curso EFA que se iria realizar na sua continuidade. Uma vez que durante o ano 2008 abriu um CNO na referida escola o CNO da Terras Dentro deixou de poder realizar processos naquele concelho, tendo transferido os adultos para o CNO de Alcácer do Sal. Desde a sua constituição que o CNO da Escola de Alcácer do Sal conta com o nosso apoio, tendo realizado visitas ao nosso Centro, participado em reuniões da equipa pedagógica e contado sempre com a nossa disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas.

Das 48 pessoas adultas certificadas com o diploma de equivalência ao nível secundário, a maioria são mulheres, no entanto a diferença na distribuição quanto ao género, como se pode observar no gráfico nº 16, não é muito significativa. Esta maior presença das mulheres no processo de RVCC, confirma um fenómeno que observamos, nos resultados obtidos no CNO da Terras Dentro desde o seu início (2005), e pensamos em toda a rede de Centros, para não falar no sistema educativo no seu todo.

Gráfico 16 - Adultos certificados com Equivalência ao Nível Secundário (distribuição por sexo)

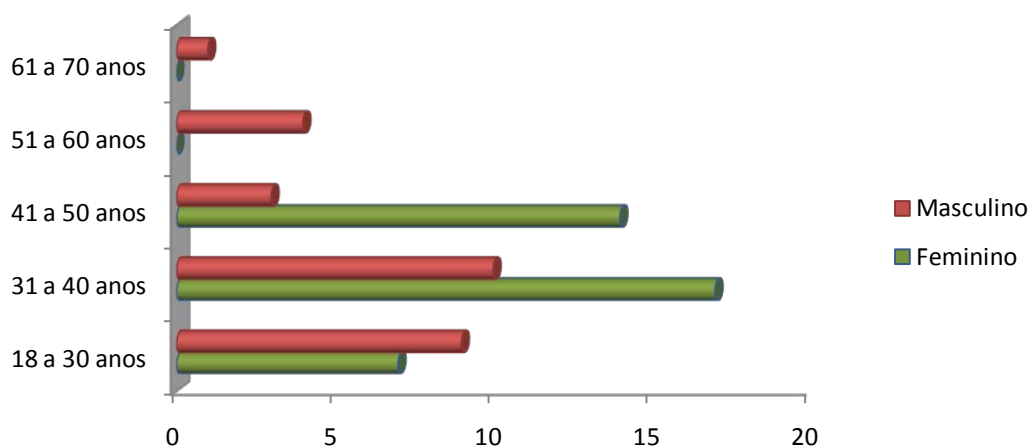
CNO Terras Dentro 2008



Se tivermos em conta os grupos etários verificamos que a maioria dos adultos certificados com o nível secundário se encontra entre os 31 e 40 anos de idades. É interessante verificar que no grupo com idades entre os 18 e os 30 anos se encontram mais homens que mulheres. Este fenómeno poderá estar relacionado com características da cultura portuguesa e nomeadamente rural, em que as mulheres entre os 18 e os 30 se encontram mais absorvidas pela vida familiar nomeadamente enquanto mães, não tendo tanta disponibilidade para participar em actividades fora de casa (Ver Gráfico 17).

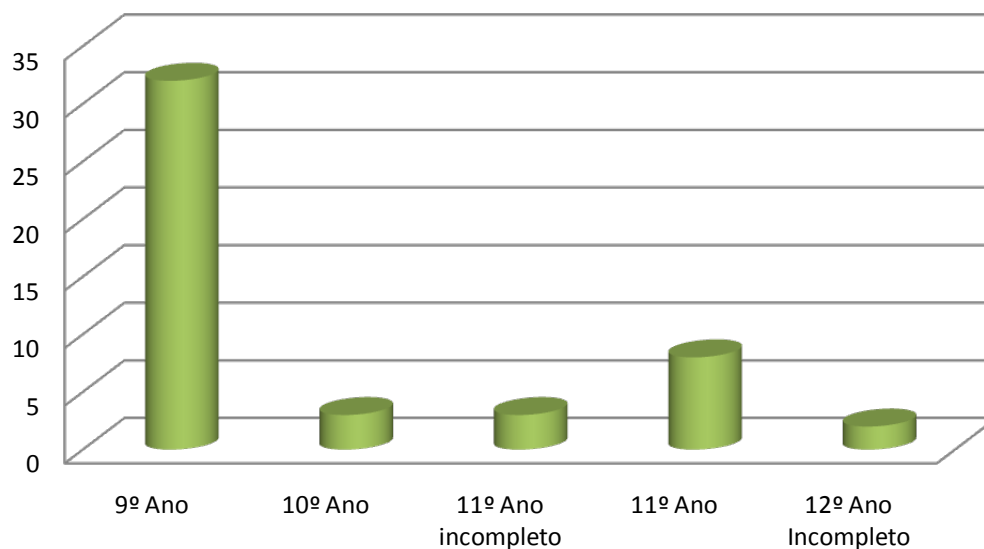
Gráfico 17 - Adultos certificados com o nível Secundário em 2008 por grupo etário e sexo

CNO Terras Dentro 2008



Quanto às habilitações escolares com que as pessoas adultas começaram o processo RVCC nível secundário, observamos que a maioria detinha o 9º ano de escolaridade (Gráfico 18).

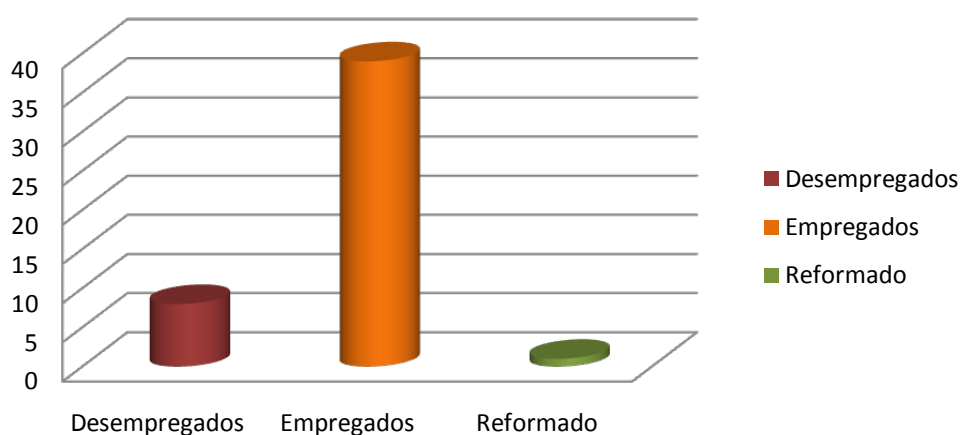
Gráfico 18 - Habilitações Escolares no início do Processo RVCC
CNO Terras Dentro 2008



Analisando a situação perante o trabalho deste grupo de pessoas, podemos observar através do Gráfico 19, que a maioria dos adultos, encontrava-se empregada quando da realização do processo de RVCC.

Gráfico 19 - Adultos certificados segundo a situação perante o trabalho

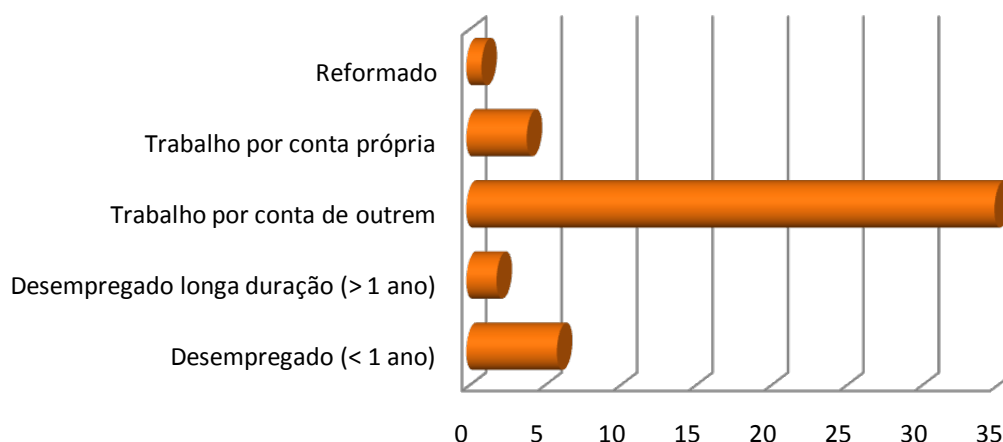
CNO Terras Dentro 2008



A maioria dos empregados trabalhava por conta de outrem, como se apresenta no Gráfico 20. Esta situação corresponde ao que se tem observado desde o início de funcionamento do CNO, em que a maioria das pessoas que desenvolve o processo de RVCC, são pessoas que trabalham por conta de outrem, o que manifesta uma possível associação entre ambas as variáveis. Poderemos relacionar este facto com as motivações dos adultos, que poderão estar associadas a uma progressão na carreira e/ou melhoria da sua situação profissional, ou porque quem se encontra a trabalhar, consegue com mais facilidade, ou terá um melhor perfil para a realização do processo, uma vez que o contexto profissional se mostra, na maioria dos casos, bastante rico para o desenvolvimento de competências, nomeadamente as competências-chave elencadas no referencial utilizado no processo de RVCC.

Gráfico 20 - Certificados segundo a situação específica perante o trabalho

CNO Terras Dentro 2008



Esta análise muito sumária apenas retrata algumas das características dos adultos certificados com o nível secundário no CNO da Terras Dentro durante o ano 2008.

As mulheres mantêm a sua posição maioritária na procura de melhorar as suas qualificações escolares, são também estas que realizam com mais sucesso os processos de RVCC. A faixa etária mais proeminente situa-se entre os 30 e os 50 anos e a justificação (apurada em fase de diagnóstico) é a sua maior disponibilidade, porque os filhos são mais autónomos. Esta justificação é utilizada tanto a nível do básico como de secundário. Os homens procuram aumentar a sua escolaridade mais cedo a partir dos 24 anos e decrescem substancialmente a partir dos 40.

No que concerne à situação face ao emprego não houve alterações relativamente aos anos anteriores, são os adultos empregados por conta de outrem que se encontram em maioria no CNO.

Avaliação

A avaliação do trabalho desenvolvido pelo CNO durante o ano de 2008, foi realizada a dois níveis, junto dos adultos certificados e junto da equipa pedagógica. Pensamos que esta análise é um pouco limitada uma vez que uma parte das pessoas envolvidas não foi questionada sobre o grau de satisfação relativamente ao serviço prestado, nomeadamente os adultos encaminhados para outras ofertas de formação e as

entidades parceiras. Prevemos ainda realizar durante o próximo ano um estudo de impacto do processo de RVCC nos adultos que concluíram o nível básico no CNO da Terras Dentro, o qual será realizado por um dos membros da equipa, no âmbito de um trabalho de mestrado.

Relativamente aos adultos certificados apresento apenas os que certificaram o nível secundário uma vez que os mesmos representam o universo deste trabalho.

Avaliação por parte dos adultos relativamente ao centro e à equipa pedagógica

A avaliação que abaixo se encontra relatada decorre da aplicação de questionários de avaliação a adultos que concluíram o processo com sucesso, imediatamente após a comunicação do resultado em sessão de Júri de Certificação, necessariamente condicionada pelas características do momento em que é realizada. Este questionário obedece a uma escala qualitativa de respostas possíveis composta pelas seguintes categorias: Insatisfatório, Satisfatório, Bom e Muito Bom. Complementa-se a escala com a opção Não Sabe e/ou Não responde.

Em **2008** foram inquiridos **90 adultos**, 55 adultos que completaram o nível básico e 35 que completaram o nível secundário (o total de certificados de nível secundário em 2008, foi de 48 adultos, no entanto o questionário só foi aplicado junto de 35, uma vez que nas primeiras sessões de júri o questionário ainda não estava adaptado a este nível). A estes adultos foi sugerido que avaliassem os seguintes aspectos:

1. Relacionamento com os profissionais de RVC;
2. Relacionamento com os formadores das diferentes áreas de competências - chave;
3. Qualidade/quantidade na informação prestada pela equipa do Centro Novas Oportunidades ao longo do processo;
4. Actividades realizadas e materiais/instrumentos utilizados no processo;
5. Actividades e materiais/instrumentos utilizados e em formação complementar;

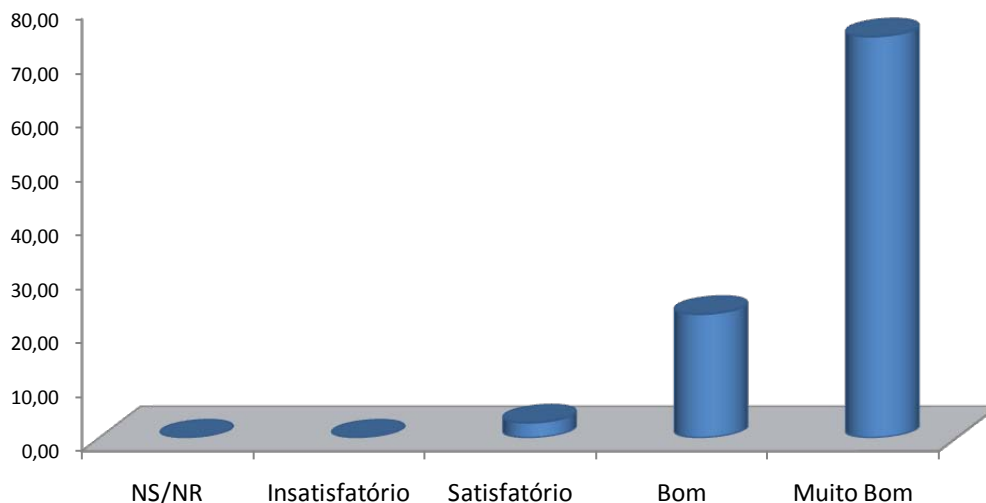
6. Duração do processo;
7. Duração da formação complementar;
8. Apreciação da sessão do Júri de Validação;
9. Contribuição do processo para a formação pessoal e profissional dos adultos.

Adultos certificados com o Nível Secundário

1. Relacionamento com o Profissional de RVC

Relativamente aos adultos que concluíram o processo de RVCC de nível secundário no CNO da Terras Dentro, podemos aferir através das respostas ao questionário final que cerca de 74% dos adultos inquiridos afirmam ter sido *Muito Boa* a relação estabelecida com o Profissional de RVC, seguindo-se cerca de 23% dos inquiridos que a avaliam como *Boa* (ver gráfico 21). O desempenho dos profissionais de RVCC do Centro Novas Oportunidades da Associação Terras Dentro, no que diz respeito à componente das relações humanas e pedagógicas manifestou-se bastante boa, embora inferior à considerada pelos adultos no nível básico (84%).

Gráfico 21 - Níveis de satisfação no relacionamento com o Profissional de RVCC
CNO Terras Dentro 2008



2. Relacionamento com os Formadores das diferentes áreas de Competência-Chave

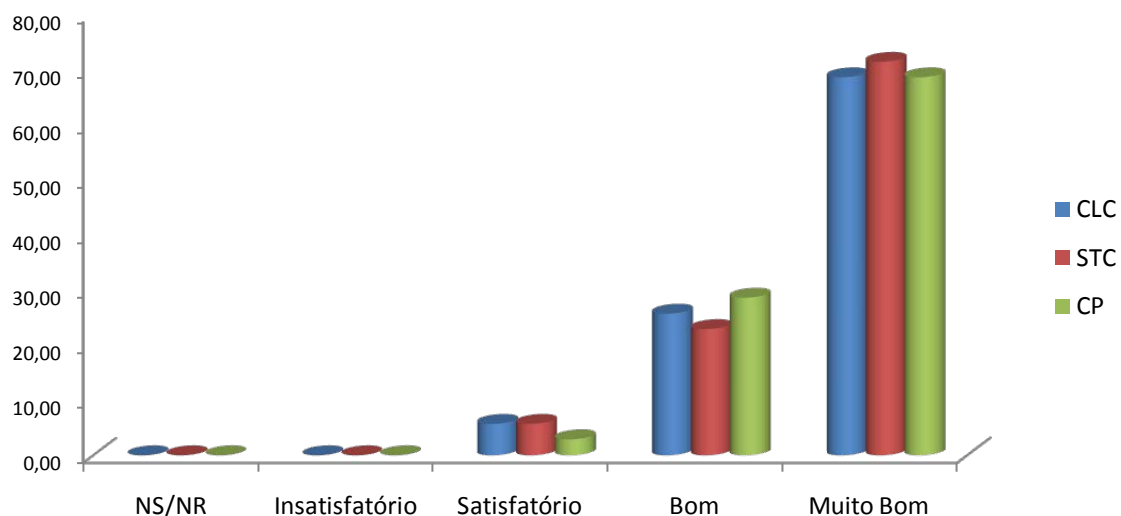
Na avaliação que os adultos fazem da sua relação com os formadores das diferentes áreas de Competência-Chave podemos considerá-la, também à semelhança do ano transacto, muito positiva, situando-se os níveis de satisfação entre o *Bom* e o *Muito Bom*.

Como se pode observar através da leitura do Gráfico 22, as diferenças entre o grau de satisfação no relacionamento com os diferentes formadores são mínimas, demonstrando coerência entre os métodos e técnicas partilhados pela equipa e o excelente grau de comunicação mantido entre todos os formadores, no que respeita às necessidades individuais de cada adulto e do grupo no seu global.

Os valores situam-se entre os 67% e os 71% para uma avaliação *Muito Boa* e entre os 23% e os 29% para uma avaliação *Boa*.

Gráfico 22 - Níveis de satisfação no relacionamento com os formadores

CNO Terras Dentro 2008



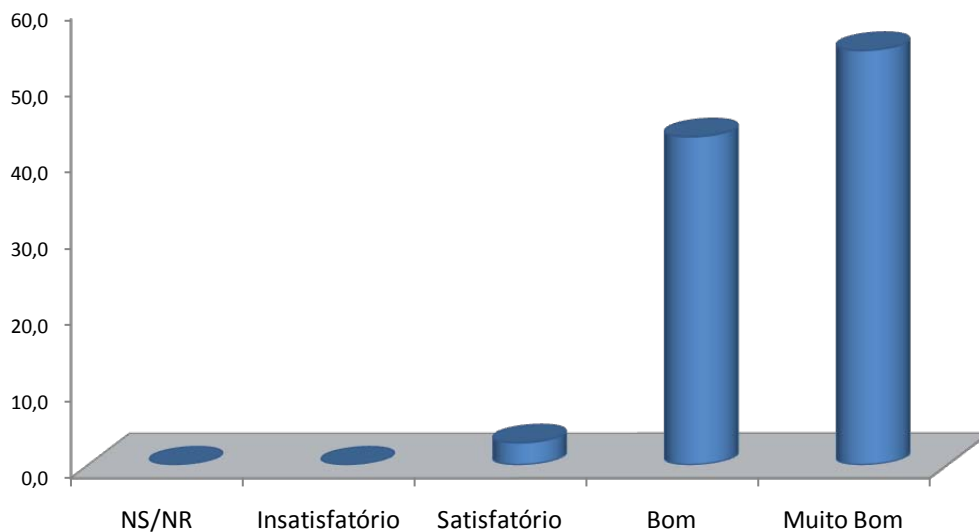
3. Informações prestadas pela equipa ao longo do processo de RVCC

Relativamente a esta questão (gráfico 23), cerca de 54% dos adultos afirmam que o seu nível de satisfação com as informações prestadas pela equipa ao longo de todo o processo RVCC foi *muito bom* e 43% afirmam que foi *bom* .

Observamos que o nível de satisfação com a informação prestada embora seja bastante positivo é bastante inferior ao verificado na intervenção ao nível do básico. Este facto poderá estar associado à experiência da equipa em cada um dos níveis de intervenção. Enquanto ao nível do básico o CNO funciona desde 2005, a intervenção no nível secundário teve início no final de 2007, pelo que o ano de 2008 foi um ano de preparação, aprendizagem e de contínuas reformulações das orientações técnicas emitidas pela ANQ o que, sem sombra de dúvida, terá interferido neste e em outros aspectos da nossa intervenção com os grupos de adultos integrados no nível secundário. No entanto, a qualidade e veracidade das informações prestadas a todos os adultos que nos contactam, em qualquer das fases do projecto, é uma das principais preocupações da coordenação e de toda a equipa do CNO da Terras Dentro.

Gráfico 23 - Nível de satisfação com as informações prestadas pela equipa ao longo do processo de RVCC

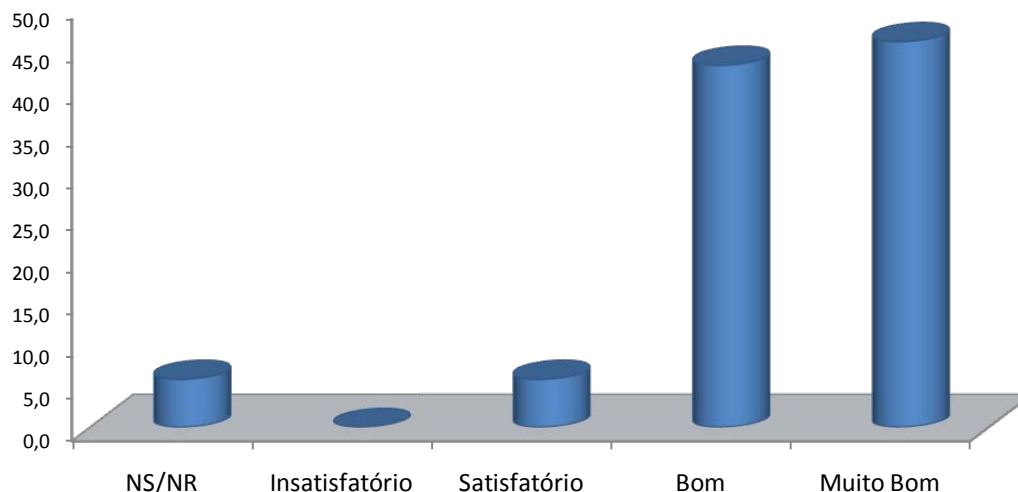
CNO Terras Dentro 2008



4. Actividades realizadas ao longo do processo de RVCC

No que respeita às actividades realizadas ao longo do processo de RVC a opinião dos adultos apresenta-se distribuída essencialmente entre os graus de satisfação *Muito Bom* e *Bom*. Assim sendo, 46% considera as actividades realizadas *muito boas*, correspondendo de certo modo às suas expectativas enquanto 43% consideram-nas *boas*. (consultar gráfico 24).

Gráfico 24 - Nível de satisfação com as actividades realizadas durante o processo de RVCC
CNO Terras Dentro 2008



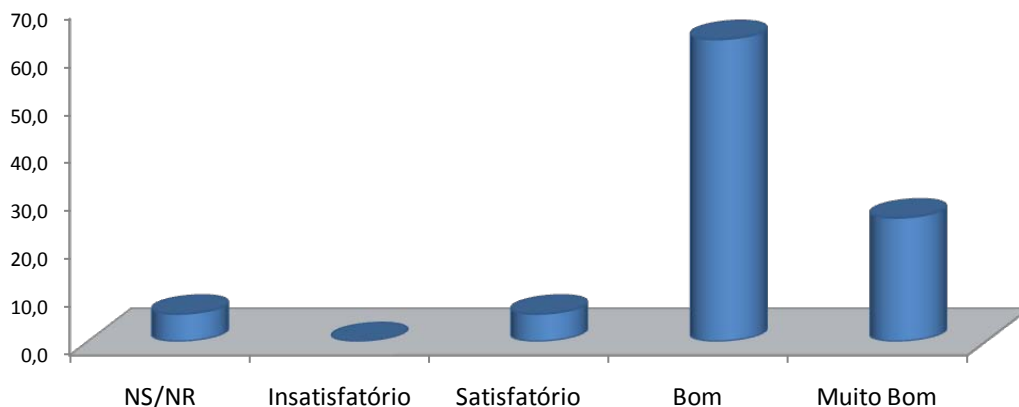
O resultado atrás observado estará possivelmente relacionado com as características pessoais e intelectuais de cada adulto, sendo bastante complexa a adaptação de actividades a cada indivíduo em todas as suas particularidades.

5. Os materiais/instrumentos utilizados ao longo do processo de RVCC

A tendência verificada neste ponto é a de uma avaliação muito semelhante à supra-referida, como se pode observar no caso do RVCC do nível básico. Este facto parece-nos lógico, tendo em conta que as actividades desenvolvidas têm por base, materiais e instrumentos de suporte que as acompanham. No entanto, o grau de satisfação com os materiais e instrumentos utilizados é inferior ao grau de satisfação com as actividades realizadas no âmbito do processo (consultar Gráfico 25).

Assim sendo, cerca de 62,9% dos adultos inquiridos considera os materiais e instrumentos utilizados ao longo do processo *bons*, e cerca de 25,7% dos adultos considerou os materiais e instrumentos *muito bons*, e 5,7% os classificou como *satisfatórios*.

Gráfico 25 - Níveis de satisfação com os materiais/instrumentos utilizados no processo RVC
CNO Terras Dentro 2008



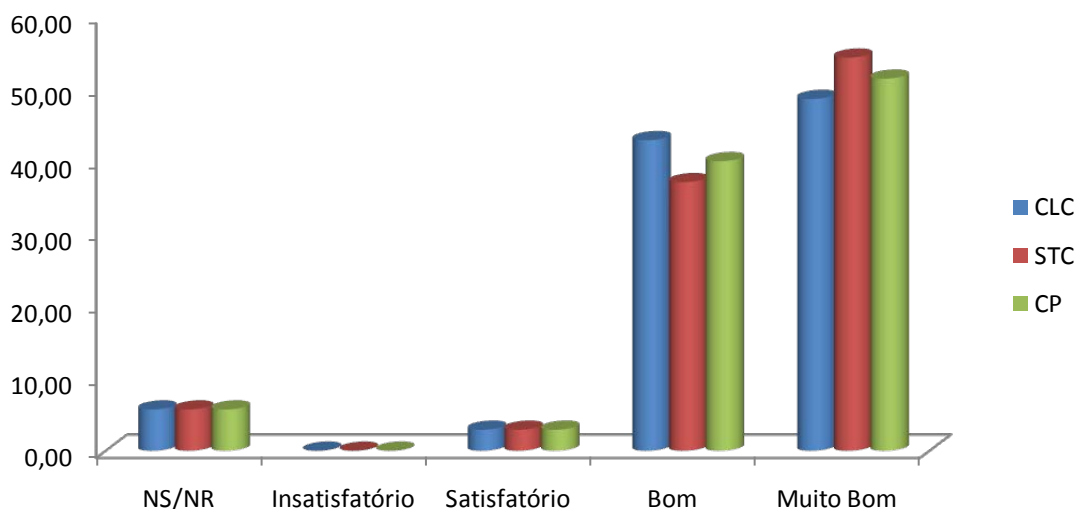
6. Os materiais/Instrumentos utilizados na formação complementar

Ao longo da Formação Complementar nas três áreas de Competências-Chave, tendo em conta os materiais/instrumentos utilizados nas sessões, verificamos que não existe diferença significativa na avaliação feita pelos adultos, pelo que a maior parte dos inquiridos os classificou como *bons* e/ou *muito bons*, e apenas uma pequena parte os considerou satisfatórios (Consultar Gráfico 26).

À semelhança do que julgamos suceder com os materiais utilizados nas sessões de processo, também aqui os mesmos se revestem de igual importância, neste caso para o desenvolvimento ou aquisição de competências que previamente não conseguiram demonstrar.

Gráfico 26 - Níveis de satisfação com os materiais/instrumentos utilizados na formação complementar

CNO Terras Dentro 2008

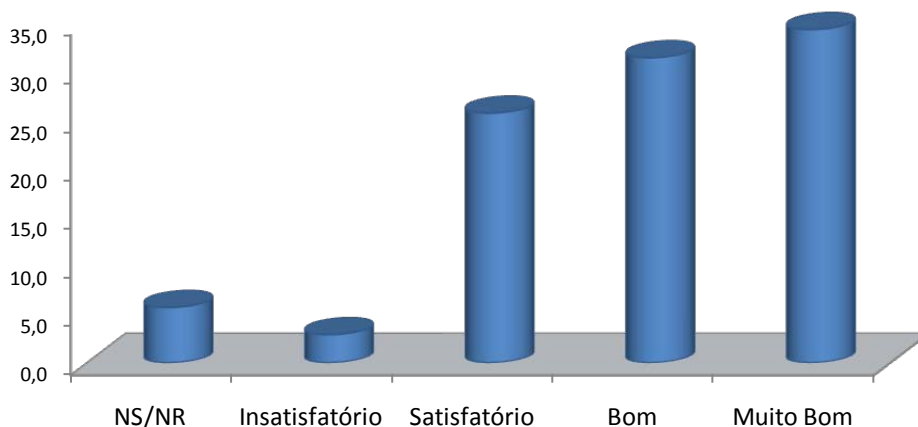


7. A duração do processo de RVCC

Francamente mais dispersas que nos resultados anteriores, as respostas dividem-se pelas 3 categorias de avaliação apresentadas no questionário. A duração total do processo de RVC é classificada como muito boa por apenas 34,3% dos inquiridos. Uma percentagem significativa, cerca de 31,4%, avalia-a como boa, enquanto 25,7% dos adultos respondentes consideraram a duração do processo apenas como satisfatória (Observar gráfico 27). Aqui seria importante ter a certeza se esta menor satisfação relativamente à duração do processo, será por este poder ser mais longo ou mais curto. Possivelmente, uma vez que o ano de 2008, como temos vindo a referir foi um ano de aprendizagem e implementação do processo de nível secundário, a duração dos processos realizados por estes adultos talvez tenha sido mais longa do que seria se a equipa tivesse outro grau de maturidade relativamente a esta actividade.

Gráfico 27 - Níveis de satisfação com a duração do processo de RVCC

CNO Terras Dentro 2008



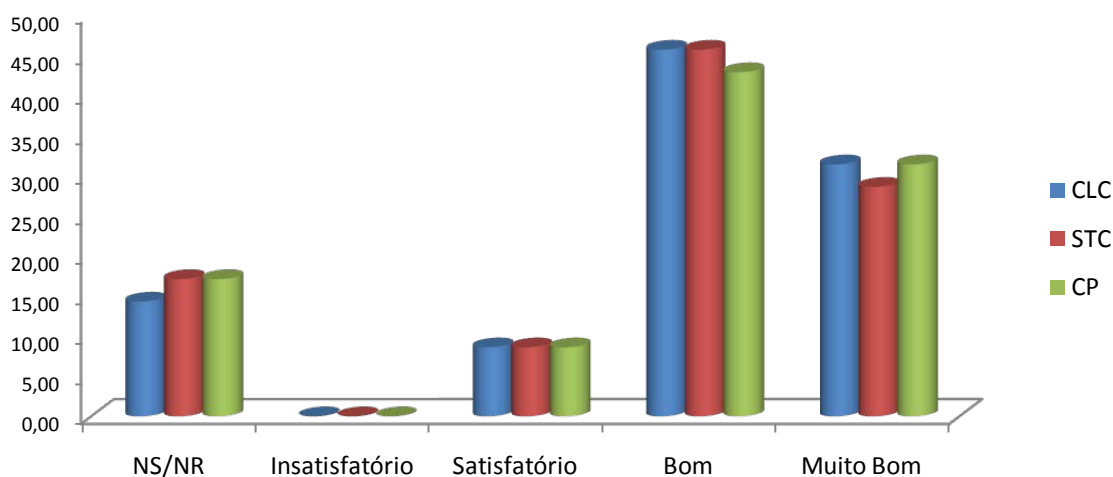
8. A duração das formações complementares

Considerando os valores retirados da análise aos questionários e, à semelhança do que se observou no item anterior, uma percentagem dos inquiridos avalia a duração da formação complementar como apenas *satisfatória* (8,6% em relação a qualquer das áreas de Competências-Chave). No entanto, a maioria dos adultos (entre 42,9% e 45,7% dos adultos inquiridos classifica como *bom* e cerca de 28,6% a 31,4% como *muito bom*) o tempo de duração do processo de RVCC (Ver gráfico 28).

As orientações da coordenação vão no sentido de proporcionar aos adultos toda a formação necessária e para a qual exista motivação e disponibilidade por parte dos adultos, até ao limite de 50 horas por adulto (o permitido no âmbito do processo RVCC), ou encaminhar as pessoas para frequência de formação fora do CNO, sendo possível frequentarem até 100 horas em paralelo ao desenvolvimento do processo RVCC. Desde que começámos a implementar o processo RVCC, nível secundário, que detectámos que existem na região e para uma grande parte dos adultos que nos procuram, necessidades de formação, que são identificadas logo na fase do diagnóstico, na área das línguas estrangeiras (obrigatória para certificação de nível secundário) e na área da informática. Por este motivo a Terras Dentro desde o início que tenta promover e realizar acções de formação nestas áreas para que exista a oferta necessária para estes adultos, na região onde residem e trabalham.

Gráfico 28 - Níveis de satisfação com a duração da formação complementar

CNO Terras Dentro 2008



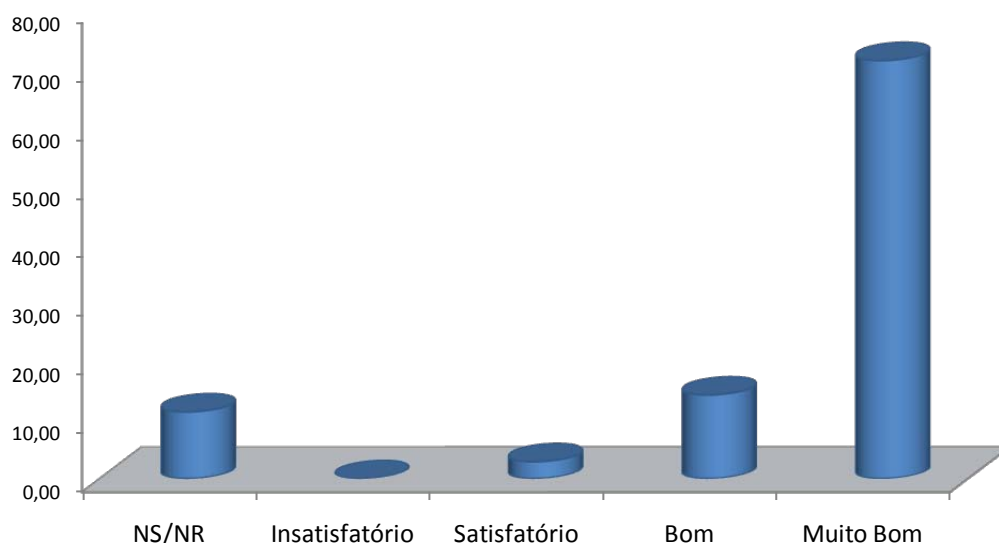
9. Apreciação da sessão do júri de certificação

No Gráfico 29, podemos verificar que a maioria dos adultos, perto de 71,4%, considerou *Muito Bom* o decorrer das sessões de júri de certificação. Uma percentagem significativa de inquiridos, cerca de 14,3%, considera o decorrer das sessões de Júri *boa*.

A Sessão de júri surge como um momento de confirmação, validação/reconhecimento social das competências demonstradas durante o processo de reconhecimento de competências, e deste modo cria na generalidade dos adultos alguma ansiedade (normal e legítima) que se transforma rapidamente em alegria e satisfação pessoal. Na prática, vem muitas vezes marcar-se como um ponto de partida e de motivação para o empreendimento de novos projectos de vida por parte dos adultos de modo mais activo e consciente, nomeadamente ao nível da educação/formação. Corresponde, assim, a uma maior valorização do adulto perante si mesmo e perante todo o esforço que empreendeu no processo de RVC.

Gráfico 29 - Níveis de satisfação com a sessão de Júri

CNO Terras Dentro 2008

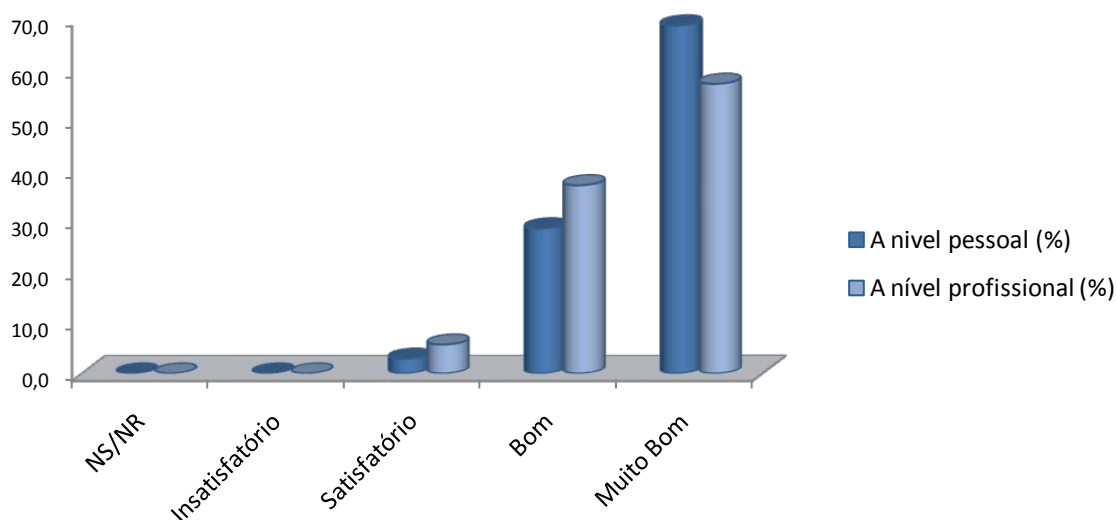


10. Contribuição do Processo RVCC para a Formação Pessoal e Profissional dos adultos

É bastante interessante verificar, através da observação do gráfico 30 que a maioria dos adultos, consideram que a sua participação no processo de RVCC foi *muito boa*, quer para a sua *formação profissional*, quer para a sua *formação pessoal*, o que de facto, nos leva a concluir que a pessoa adulta é um elemento em constante construção e reconstrução, e necessita de estímulos para efectuar esses processos de crescimento interior e individual. É interessante verificar que os adultos que terminaram o processo de RVCC nível secundário consideraram que a contribuição do processo para a formação pessoal foi mais importante que para a sua formação a nível profissional, o que não aconteceu com os adultos que terminaram o processo de Básico no ano de 2008.

Gráfico 30 - Contribuição do processo de RVCC para a formação pessoal e profissional

CNO Terras Dentro 2008



Podemos aferir que os adultos estimam recolher proveitos com o resultado do processo na sua vida pessoal e profissional, reconhecendo, com as respostas às questões colocadas, a importância que dão à formação ao longo da vida.

Balanço anual do trabalho realizado – análise SWOT realizada pela equipa

Ao longo do ano a equipa pedagógica realiza reuniões de acompanhamento com uma regularidade média semanal, sendo que, com a presença da coordenadora pelo menos uma vez por mês. Nestas reuniões são realizados balanços do trabalho desenvolvido por cada um dos elementos da equipa, partilhadas dúvidas e identificados problemas, cuja solução é procurada em conjunto. É no âmbito destas reuniões que é planeado o trabalho a desenvolver e realizados os acertos em relação ao planeado no PEI (Plano Estratégico de Intervenção).

No início do ano de 2009 foi realizada uma reunião de balanço anual relativa ao trabalho desenvolvido no ano 2008, para a qual foi feita uma análise SWOT por toda a equipa. Como resultado do balanço anual realizado por toda a equipa, foram tomadas

resoluções e distribuídas tarefas e responsabilidades com o objectivo de melhorar o funcionamento do CNO e nomeadamente da equipa pedagógica.

Como resultado da referida reunião foi concebido o seguinte quadro (Quadro 19) onde podemos encontrar as acções de melhoria consideradas por todos como importantes para integrar no desenvolvimento do trabalho do CNO no próximo ano 2009.

Quadro 19 – Síntese do Balanço Anual do trabalho desenvolvido no CNO da Terras Dentro em 2008, realizado pela equipa pedagógica		
Indicadores	Verificação (sim/não/em parte)	Acções de melhoria / Observações
Tempo de espera até à 1ª sessão de diagnóstico (1 mês)	Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Planear as sessões colectivas intercaladas com as entrevistas individuais; Fazer planos mensais;
Clareza da informação prestada	Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar linguagem acessível ao público-alvo
Eficácia da resposta fornecida ao adulto relativamente à sua possibilidade de qualificação	Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Dar mais atenção aos adultos que são encaminhados para outras ofertas formativas; Organizar melhor o trabalho de marcação de entrevistas; 2 Grupos em diagnóstico de cada vez x 2/3 semanas.
Preenchimento da grelha de perfil do candidato	Não	<ul style="list-style-type: none"> Passar a fazer
Participação em sessões de informação/esclarecimento sobre ofertas de qualificação	Sim	
Nº de encaminhamentos efectuados para outras ofertas educativas e formativas e para processos de RVCC (90%)	Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisar mais ofertas formativas na região adequadas às necessidades dos adultos, fazer uma síntese das necessidades sentidas para concepção de projectos futuros
Emissão de 1 Plano Pessoal de Qualificação por adulto encaminhado (100%)	Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Passar a fazer para todos os adultos encaminhados para ofertas formativas fora do CNO
% Inscrições comprovadas em ofertas ou respostas educativas e formativas externas ao CNO (100%)	Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar a % para pelo menos 60%
% de sessões individuais face ao nº total de sessões (25% a 50%)	Sim	<ul style="list-style-type: none"> Introduzir mais sessões individuais no nível básico

Duração das sessões presenciais de reconhecimento (básico: 25 a 40 horas; NS: 35 a 60 horas)	Sim	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar o nº de sessões sempre que houver necessidade.
Duração média da F.C. (25 a 50 horas)	Sim	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar o nº de horas de F.C. ao nível do básico sempre que necessário.
Duração das acções F. modular (100 horas)	Sim	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar a articulação com as F.M.
Participação dos formadores nas sessões de reconhecimento (35% a 50%)	Sim	<ul style="list-style-type: none"> Articular melhor o trabalho entre técnicos de RVCC e formadores e, formadores entre si – planear actividades em conjunto
Existência de reuniões da equipa pedagógica para análise e avaliação do PRA (para cada adulto que solicite a validação)	Sim	Existência de reuniões da equipa pedagógica para análise e avaliação de todos os PRA
Realização de 1 Júri para todos os adultos que concluem o RVCC com uma certificação parcial	Sim	
% de unidades de competência validadas em processo RVCC (Básico: 100% para cada nível; NS: 50% a 100%)	Sim	% de unidades de competência validadas em processo RVCC (Básico: 100% para cada nível; NS: 50% a 100%)
Júri de Certificação (30 a 60 minutos por adulto)	Sim	
Nº máximo de adultos por sessão de júri (6 adultos)	Em parte	Por vezes realizam-se júris com 7 ou 8 adultos se os mesmos pertencerem ao mesmo grupo
Protocolo estabelecido com entidade certificadora	Sim	Protocolo estabelecido com a escola Superior de Educação de Portalegre
Prazo de homologação dos certificados (média de 60 dias)	Sim	Em média o prazo tem sido inferior a 60 dias.
Rácio do nº de avaliadores externos face ao nº total de adultos certificados (3 para cada 250 certificados)	Sim	Durante o ano 2008 trabalhamos com 2 avaliadores externos. Já foram realizados contactos com mais 2 avaliadores.
Plano de Desenvolvimento Pessoal elaborado no final do processo RVCC	Não	<ul style="list-style-type: none"> Começar a fazer no 1º trimestre de 2009
Proporção de horário pós laboral no período de	Sim	A Proporção de horário pós laboral no período de funcionamento do CNO

funcionamento do CNO (7 horas/dia das quais 25% em horário pós-laboral)		atinge os 40%.
Actualização dos dados no SIGO	Em parte	Os atrasos na actualização de introdução de dados no SIGO, raramente passam de 1 mês
Frequência de reuniões da E. Pedag. Com o coordenador (1 por mês)	Sim	São realizadas reuniões pedagógicas com o coordenador com uma regularidade mínima mensal
Frequência de reuniões da E. Pedag. (1 por semana)	Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Realizar uma reunião semanal alternando os dias da semana para que os formadores que estão a tempo parcial possam estar presentes pelo menos quinzenalmente.
Existência de 1 documento com definição dos fluxos de comunicação interna	Não	<ul style="list-style-type: none"> Ficou programado conceber um “manual de procedimentos interno”
Existência de instrumentos de auto-avaliação operacionalizados	Em parte	<ul style="list-style-type: none"> Conceber instrumento de registo das auto avaliações realizadas
Existência de relatórios de auto-avaliação anuais	Sim	
Protocolos estabelecidos com entidades parceiras (mínimo de 2)	Sim	Estão estabelecidos 28 Protocolos de cooperação com diversas entidades a nível local
Presença em encontros, seminários, conferências inter-CNO's	Sim	Toda a equipa teve oportunidade de participar em diversos encontros, seminários, conferências inter-CNO's ao longo do ano 2008
Organização de acções de formação internas sobre as dimensões de actividade do CNO (mínimo 1 por ano)	Sim	Foi organizada 1 acção de formação interna. Para além da equipa do CNO da Terras Dentro foi convidada a equipa de outro CNO da região
Participação em acções de formação/encontros promovidos pela ANQ (100%)	Sim	Participámos em todos os que se adequavam à equipa
Participação em reuniões de acompanhamento (100%)	Sim	Participámos em todas para as quais fomos convocados.

Metas físicas atingidas e resultados alcançados

(Resultados quantitativos das actividades desenvolvidas nas várias fases do processo)

Podemos aferir de uma forma superficial e com algumas “imperfeições” sobre o trabalho realizado pela equipa durante o ano 2008, se tivermos em conta os dados

apresentados no Quadro 20. Como podemos observar durante o ano 2008, inscreveram-se 327 adultos, dos quais 152 para a realização do processo para o Nível Básico e 175 para realizar o processo Nível Secundário. Foram realizadas 80 transferências (a maioria para o CNO de Alcácer do Sal, uma vez que este abriu durante o ano de 2008 e o CNO da Terras Dentro deixou de ter o regime de excepção para se deslocar a esse concelho em itinerância). Foi registada uma desistência. Foram encaminhados para outras ofertas formativas 97 adultos, estes, na sua maioria encontravam-se desempregados e foram encaminhados para cursos de EFA (Educação e Formação de Adultos) de dupla certificação. Participaram em sessões de Diagnóstico 495 adultos (153 para o Nível Básico e 342 para o Nível Secundário). Participaram em sessões de Reconhecimento 379 adultos (incluímos as sessões colectivas e as individuais), sendo que 108 adultos participaram em sessões do Nível Básico e 271 adultos participaram em sessões de Nível Secundário. Durante o ano de 2008 o CNO da Terras Dentro, certificou 121 adultos, 56 no Nível Básico e 65 no Nível Secundário, destes 65 adultos, é de referir que 48 obtiveram uma certificação total e 17 obtiveram uma certificação parcial, tendo sido posteriormente encaminhados para terminar o percurso de qualificação no âmbito de cursos EFA escolares.

Quadro 20 - Actividade durante o ano 2008			
CNO Terras Dentro 2008			
	Básico	Secundário	Total
Inscritos	152	175	327
Participaram em sessões de Diagnóstico	153	342	495
Encaminhados	28	69	97
Transferidos	22	58	80
Participaram em sessões de Reconhecimento	108	271	379
Certificados	56	65	121
Desistências	1	0	1

As metas físicas atingidas em 2008 foram:

Adultos Inscritos (nível básico): **152** - 92% dos 165 previstos no PEI (Plano Estratégico de Intervenção)

Adultos inscritos (nível secundário): **175** – 52% dos 335 previstos no PEI

Adultos em processo de RVCC (nível básico): **108** – 104% dos 104 previstos no PEI

Adultos em processo de RVCC (nível secundário): **271** – 199% dos 136 previstos no PEI

Adultos certificados na totalidade (nível básico): **56** – 57% dos 99 previstos no PEI

Adultos certificados na totalidade (nível Secundário): **48**

Adultos certificados parcialmente (nível Secundário): **17** – (Encaminhados para curso EFA NS)

Total de adultos certificados total e parcialmente (nível secundário): **65** - 50% dos 129 previstos no PEI

No ano 2008 foi impossível ao CNO da Terras Dentro atingir as Metas Físicas a que foi obrigado a comprometer-se no seu Plano Estratégico de Intervenção, devido aos seguintes aspectos:

- Características da região e da população onde se insere o nosso CNO (fraca densidade populacional, população envelhecida);
- Nova configuração da rede de Centros (muitos CNO's para pouca população tendo em conta o território em que estamos);
- Ampliação das metas imposta pela ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) para 2008, mesmo considerando que o CNO se encontra em regime de excepção, (Patamar A, ou seja o mais reduzido de todos);
- Os processos de nível secundário, são muito mais complexos e morosos, para além do facto de as equipas se encontrarem ainda em fase de aprendizagem e de adaptação a uma novo referencial, a um novo público;
- Reformulação das equipas dadas as exigências de qualificação específica, aumento da oferta e situação precária perante o emprego.

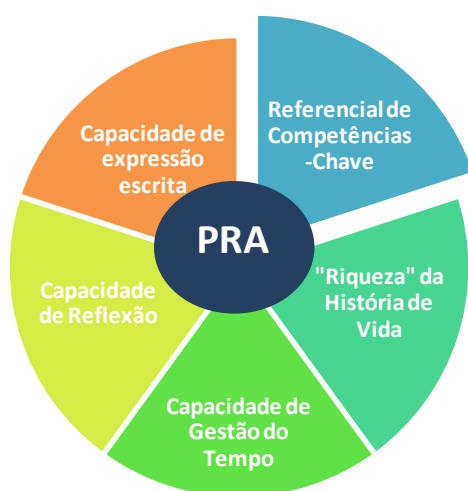
3.3.As competências de cidadania e profissionalidade certificadas e as experiências de vida que lhes estão subjacentes

Os contextos e as experiências significativas para o desenvolvimento de competências de cidadania

Conhecer as experiências de vida que permitiram aos adultos reconhecer, validar e certificar competências de Cidadania, num processo que se baseia no reconhecimento de adquiridos experienciais, poderá revelar-se pertinente para conhecer melhor as oportunidades “formativas” da região. A identificação das experiências e dos contextos de aprendizagem mais significativos poderá ser um importante recurso para o delinear de novos projectos e actividades, que possam contribuir para a promoção de uma cidadania mais activa e/ou participativa. Este ponto baseia-se numa análise muito breve, que apenas poderá servir como ponto de partida para a identificação de áreas de interesse para investigação futura.

Para realizar esta reflexão, temos que ter em conta, que este processo de reconhecimento de adquiridos experienciais se realiza tendo como documento de base para a orientação do trabalho, um Referencial de Competências-Chave que foi concebido especificamente para ser utilizado no contexto de processos de educação e formação de adultos. Este Referencial é uma peça chave no processo de RVCC, condicionando todo o trabalho realizado, quer o trabalho da equipa pedagógica, quer o trabalho do próprio adulto, que orienta o seu próprio trabalho autobiográfico pelo referido referencial de forma a facilitar e tornar mais rápida a obtenção da validação das suas competências. Todos os envolvidos (técnicos, formadores e adultos) se sentem pressionados a seguir o referencial como forma de facilitar e tornar mais rápido o processo. O modelo subjacente ao processo de RVCC, que tem na sua origem uma abordagem holística do ser humano fica muitas vezes posto em causa. Os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens são cada vez mais focalizados nas competências que se encontram descritas no referencial. Por vezes não é dado o devido reconhecimento a algumas competências somente porque as mesmas não estão no referencial. Desta forma o Referencial de Competências-Chave, em vez de constituir apenas um referencial, torna-se quase como uma “cheklist de

competências”. Este aspecto é muitas vezes debatido no interior da equipa pedagógica, e embora exista uma consciência colectiva do fenómeno, e uma orientação no sentido de olhar para o adulto como um todo, continuamos de alguma forma condicionados pelo Referencial. Ao longo do trabalho realizado no âmbito do CNO (com a equipa pedagógica, através da observação das sessões realizadas com os adultos e através da leitura dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem) identifiquei, para além do Referencial, a existência de outros factores chave que condicionam, na “perspectiva” do adulto, a realização do processo de RVCC. Os mais relevantes são os seguintes: Capacidade de expressão escrita; capacidade de reflexão, nomeadamente sobre si próprio e as suas aprendizagens; a “riqueza” da história de vida nomeadamente no contexto profissional e o tempo (disponibilidade para se dedicar ao processo/gestão pessoal do tempo). A combinação destes vários aspectos ou recursos irá ter para o adulto um papel crucial na realização do processo de RVCC.



Tendo em conta o Referencial de nível secundário utilizado, e focando a atenção especificamente na área de Competências-Chave de Cidadania e Profissionalidade, podemos observar pelo quadro 21, que para os 48 adultos certificados com o nível secundário, os domínios de referência para a acção, privado e profissional, são aqueles em que observamos maior número de competências certificadas. Observamos também que a média de competências certificadas se situa no número 21, sendo que o mínimo possível para obter a certificação (do nível secundário) seria de 16 e o máximo seria de 32.

Quadro 21 – Competências certificadas em CP por Domínios de Referência/Contextos CNO Terras Dentro 2008				
Núcleo Gerador	Temas	Domínios	TOTAL	%
Direitos e Deveres	Liberdade e responsabilidade pessoal.	privado	48	100,0
	Direitos e deveres laborais.	profissional	47	97,9
	Democracia representativa e participativa	Institucional	25	52,1
	Direitos, deveres e contextos globais.	macro-estrutural	21	43,8
Complexidade e mudança	Aprendizagem ao longo da vida.	privado	48	100,0
	Processos de inovação.	profissional	47	97,9
	Associativismo e movimentos colectivos.	Institucional	21	43,8
	Globalização	macro-estrutural	10	20,8
Reflexividade e pensamento Crítico	Preconceitos, estereótipos e representações Sociais.	privado	44	91,7
	Reconversões profissionais e organizacionais.	profissional	35	72,9
	Instituições e modelos institucionais.	Institucional	33	68,8
	Opinião Pública e reflexão crítica	macro-estrutural	26	54,2
Identidade e Alteridade	Códigos institucionais e comunitários	privado	47	97,9
	Colectivos profissionais e organizacionais.	profissional	40	83,3
	Políticas públicas	Institucional	17	35,4
	Identidades e patrimónios Culturais.	macro-estrutural	26	54,2
Convicção e firmeza ética	Valores éticos e Culturais	privado	45	93,8
	Deontologia e normas profissionais	profissional	45	93,8
	Códigos de conduta Institucional.	Institucional	20	41,7
	Escolhas Morais Comunitárias.	macro-estrutural	20	41,7
Abertura Moral	Tolerância e diversidade	privado	46	95,8
	Processos de negociação	profissional	45	93,8
	Pluralismo e representação	Institucional	10	20,8
	Mediação intercultural	macro-estrutural	10	20,8
Argumentação e Assertividade	Capacidade argumentativa.	privado	48	100,0
	Capacidade assertiva.	profissional	46	95,8
	Mecanismos deliberativos	Institucional	9	18,8
	Debates e intervenção pública.	macro-estrutural	2	4,2
Programação	Projectos pessoais e familiares.	privado	47	97,9
	Gestão do trabalho.	profissional	31	64,6
	Projectos colectivos	Institucional	13	27,1
	Capacidade prospectiva	macro-estrutural	39	81,3
Nº médio de competências validadas			21	

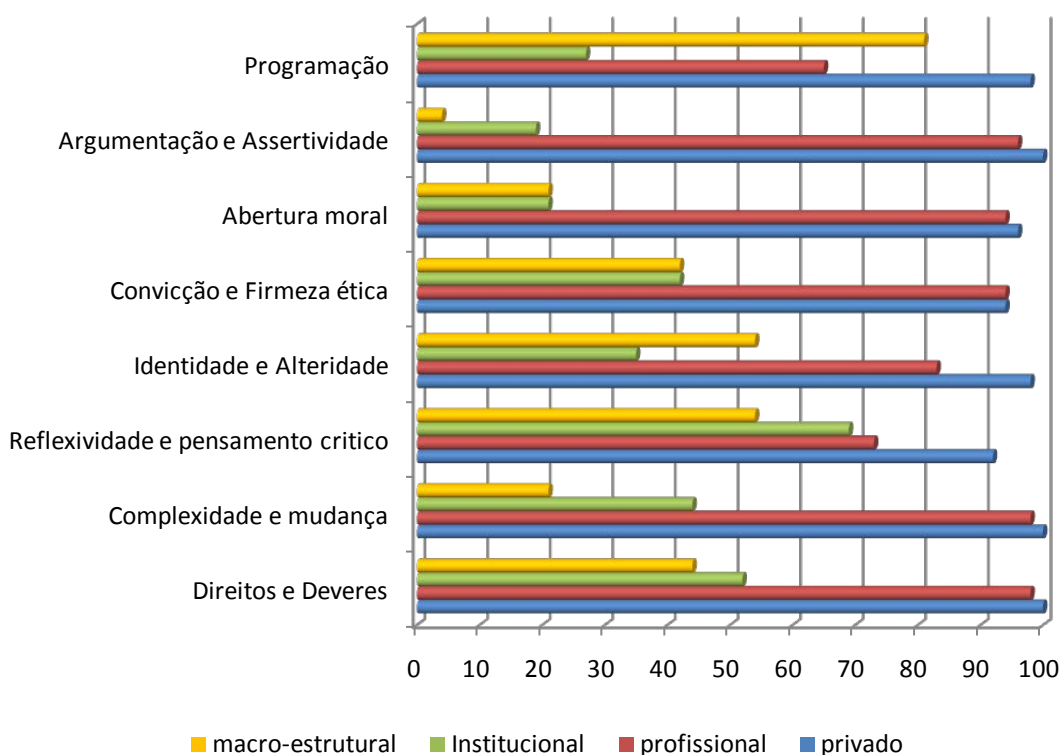
Ver em anexo, dados referentes aos 48 adultos certificados.

Pelo gráfico 31, podemos observar que em média, para cada um dos núcleos geradores, exceptuando o núcleo Programação, os domínios de referência para a acção ou se quisermos os contextos de actuação em que os 48 adultos certificaram mais competências são o privado e o profissional. No domínio de referência para acção privado, e para todos os núcleos geradores, mais de 90% dos 48 adultos conseguiram certificar as competências indicadas no referencial. No domínio de referência para a acção profissional e para a maioria dos núcleos geradores (exceptuando, Programação e Reflexividade e Pensamento Critico), mais de 80% dos 48 adultos conseguiram certificar as competências indicadas no referencial.

Gráfico 31 - Competências de Cidadania e Profissionalidade Certificadas por domínio de referência em %

Adultos certificados com o Nível Secundário em 2008

CNO Terras Dentro 2008



É portanto através das experiências vividas na esfera privada, na maioria das vezes no seio da família e na ocupação dos tempos livres (hobbies), e através das experiências

profissionais, que a maioria dos adultos conseguiu reconhecer e certificar competências de cidadania e profissionalidade.

Como sabemos, na sociedade actual, o trabalho constitui um dos terrenos mais férteis para o desenvolvimento das mais diversificadas aprendizagens. A experiência de trabalho envolve uma dimensão técnica e uma dimensão social. Para Bonvalot segundo Pires (Pires, 2005), o trabalhador não desenvolve a sua actividade num vazio social, ele está integrado numa organização. Parece-me ser essencialmente na dimensão social da experiência de trabalho que se desenvolvem competências de Cidadania e Profissionalidade. Observamos também que para muitos adultos é no local de trabalho que lhes é proporcionada a oportunidade de participar em acções de formação, ou seja, o trabalho, para além da aprendizagem experiencial que proporciona é também palco por excelência de aprendizagens formais para muitos adultos.

Conhecer e defender direitos e deveres laborais e sociais. Desenvolver competências de relacionamento interpessoal e de comunicação oral e escrita; Respeitar a diferença, a multiculturalidade, ser tolerante; Compreender a mudança na sociedade através das mudanças que ocorrem no contexto de trabalho (técnicas, organizacionais, etc.) desenvolvendo a capacidade de adaptação a essas mudanças; Desenvolver uma identidade pessoal e colectiva, através dos papéis sociais representados, através do conhecimento dos códigos de ética e fazer projectos de vida profissionais, são entre outras, aprendizagens experienciais que incluímos na área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade, e que podem ser desenvolvidas em contextos profissionais. É de realçar que a maioria dos adultos certificados através do processo de RVCC, são activos empregados. O facto de estarem a trabalhar é importante para realização do processo quer ao nível das motivações intrínsecas e extrínsecas, quer porque a riqueza das aprendizagens experienciais em contexto profissional facilita a realização do processo.

Relativamente à esfera privada, a gestão da vida familiar, nomeadamente ao nível da gestão da casa, do orçamento doméstico, das opções de investimento e de lazer, na repartição de tarefas, nas actividades e responsabilidades inerentes à educação dos

filhos, nas relações interpessoais que se estabelecem, são vivências fundamentais para compreender direitos e deveres, explicitar conceitos de liberdade e responsabilidade pessoal, reflectir sobre os direitos humanos e universais, reflectir sobre igualdade de oportunidades e igualdade de género, reflectir sobre as opções que contribuem para a sustentabilidade ambiental (opções de compra e utilização de electrodomésticos, separação de lixo, etc.), desenvolver competências ao nível relacional (humano e social), de gestão de conflitos. A construção de projectos pessoais e familiares, a adaptação à mudança e a procura de formação (a maioria dos adultos certificados frequentou ao longo da vida muitas horas de formação quase sempre relacionadas com a vida profissional mas algumas vezes com os hobbies/tempos livres), na forma como reflectem sobre a sociedade que os rodeia, nomeadamente através da informação recebida através dos Mass Média e através da utilização da internet, são entre outras, aprendizagens experienciais que incluímos na área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade, e que em parte se desenvolvem em contextos privados.

Os domínios de referência institucional e macro-estrutural, talvez por exigirem mais capacidade de abstracção (com um nível de complexidade maior) e se “situarem” numa escala menos local, se tornam mais difíceis para o desenvolvimento de experiências que se transformem em aprendizagens significativas para as pessoas adultas. Mesmo as próprias equipas (profissional de RVCC e formadores de CP) revelam ter mais dificuldade em apoiar o adulto na pesquisa/desocultação de competências desenvolvidas nestes contextos.

No entanto, neste trabalho, como já mencionei anteriormente, tendo em conta o conceito de Cidadania explicitado (e as dificuldades inerentes à sua definição), e a natureza da instituição onde desenvolvo a minha actividade profissional, focalizei a atenção apenas num aspecto - A participação Cívica e mais concretamente a participação no movimento associativo como campo para o desenvolvimento de aprendizagens experienciais de cidadania. É o que farei no ponto seguinte deste capítulo.

Em que medida a participação activa no movimento associativo contribui para o reconhecimento, validação e certificação de competências na área de Cidadania

O desenvolvimento deste ponto foi realizado através da análise dos relatórios efectuados pela equipa de profissionais de RVCC e formadores da área da Cidadania e Profissionalidade relativos aos 48 adultos que certificaram o nível secundário e através de uma análise mais aprofundada dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem dos adultos que referiram ter desenvolvido algum tipo de participação no movimento associativo ao longo das suas vidas (ver em anexo grelhas utilizadas para a análise).

Como podemos observar no quadro 22, dos 48 adultos certificados com o nível secundário, 21 manifestaram ter participado de alguma forma no movimento associativo. Essa participação, pelas aprendizagens experienciais que proporcionou, permitiu que certificassem algumas competências na área de Cidadania e Profissionalidade ao longo do processo de RVCC.

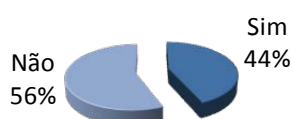
Quadro 22 - Participação Cívica		
Adultos Certificados com o Nível Secundário		
Sim	Não	Total
21	27	48

Fonte: CNO Terras Dentro 2008

O gráfico 32 mostra que os 21 adultos que manifestaram ter participado de alguma forma no movimento associativo representam 44% dos adultos certificados com o nível secundário em 2008.

Gráfico 32 - Participação Cívica
Adultos Certificados com o Nível Secundário

CNO Terras Dentro 2008



Mas quais as principais Instituições/Associações existentes na região que constituíram uma oportunidade para a participação? Como é que se caracteriza essa participação? Quais as aprendizagens experienciais de cidadania mais relevantes?

Da análise realizada aos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens, identifiquei um conjunto de entidades/associações, onde os adultos de alguma forma desenvolveram aprendizagens experienciais significativas na sua vida, e que podemos incluir na área das Competências-Chave de Cidadania (quadro 23).

Quadro 23 - Associações mencionadas pelos Adultos nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens

Associação Artística Portelense

Associação Cultural e Recreativa Alcaçovense

Associação de Estudantes da ESGP

Associação de Jovens de Oriola

Associação de Pais da EBI/JI de Alcáçovas

Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Portel

Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Viana do Alentejo

Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Vidigueira – Rádio Vidigueira

Associação Ser Vida

Associações de Pais do Agrupamento de Escolas da Vidigueira

Casa do Benfica de Viana do Alentejo

Centro Cristão de Recuperação de Jovens

Clube de Desportos Aquáticos da Vidigueira

CNE – Corpo Nacional de Escutas

Federação distrital de minigolfe de Évora

Grupo de Amigos da Serra do Mendro

Grupo União Sport San Cristovense

Liga de Protecção da Natureza

Sociedade União Alcaçovense

Sport Club Alcaçovense

Passo a apresentar uma pequena análise, organizada em três áreas temáticas, das aprendizagens desenvolvidas no contexto da experiência associativa.

Identidade / Sentimento de pertença

A formação da identidade e do sentimento de pertença a uma determinada comunidade, fazem parte do crescimento da pessoa enquanto cidadão. A participação activa na actividade das associações contribui para a formação (como espaço de socialização) da identidade, valorizando a contribuição de cada um para o bem comum. Como refere o **Sr. S** acerca da sua participação nos corpos sociais do grupo cultural e desportivo da sua terra: ***“Foi uma experiência muito interessante e foi quando me senti útil pela primeira vez perante a sociedade, pois estava a exercer um cargo voluntariamente, sem ser remunerado e estava a ajudar a desenvolver a cultura e o desporto na minha aldeia.”*** O espaço associativo, nas pequenas comunidades rurais, torna-se um espaço familiar, a “segunda casa” ou a “casa da comunidade”, como nos refere ainda o **Sr. S** ***“desde pequeno que assisti a todo o tipo de espectáculos, bailes e outros eventos realizados na sede do G.U.S.S., e por isso esta colectividade ainda hoje é para mim como uma segunda casa”***. Noutra localidade, outro adulto refere ***“Em Portel existem várias Associações, sendo a Associação Artística Portelense a mais antiga, e também a que mais marcou a minha juventude”***. A identidade também se forma através da valorização do património, seja ele histórico, cultural ou natural, o que constitui um dos objectivos de muitas associações locais e que é reforçado no indivíduo quando o mesmo participa activamente nas referidas associações. O **Sr. M** escreve na sua autobiografia: ***“É também em 1987, juntamente com os meus colegas do curso (Curso de formação profissional em desenho arqueológico) e o professor M.C., envolvidos no espírito de descoberta, que fundamos o grupo de amigos da Serra do Mendro, “Gama”, cujo objectivo é a defesa e conservação do património natural e construído do concelho da Vidigueira.”*** Estas associações locais têm um papel fundamental na socialização dos indivíduos que residem nestas pequenas comunidades, perpetuando a cultura e identidade local. Para muitas pessoas é através da participação nas associações locais que têm oportunidade de valorizar a sua cultura e de a dar a conhecer aos “outros” reforçando assim a coesão social da comunidade, como nos refere a **Sra. C**: ***“Enquanto***

fiz parte desta Banda, percorri o País de Norte a Sul, como até a nossa vizinha Espanha, ajudando desta forma a dar a conhecer uma parte da nossa cultura o que muito me orgulho". Estes são alguns exemplos de como a participação nas associações locais é relevante para a formação das pessoas enquanto cidadãos activos, como nos diz a **Sra. C** " ***O trabalho que executei enquanto bombeira voluntária foi sem dúvida um grande orgulho e uma realização enorme, simplesmente indiscutível. Ajudei a salvar vidas, é bom sentir que somos úteis para alguém e ao mesmo tempo que se pode fazer algo de positivo no meio em que vivemos***". A atribuição de significado às aprendizagens realizadas é manifesta em quase todas as autobiografias, a **Sra. C** diz-nos ainda que, "***(...)as experiências, com que nos debatemos ao longo das nossas vidas são de facto experiências que nos trazem uma grande realização a nível pessoal, positivamente ou negativamente, só temos é que tirar o maior partido delas, já que é com elas que aprendemos e nos tornamos naquilo somos. Com estas experiências tive grandes emoções (...)***" de facto as pessoas aprendem com as experiências que de alguma forma são significativas para elas, que fazem sentido para a sua vida, havendo sempre aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem.

Relações interpessoais

O desenvolvimento de competências ao nível das relações interpessoais é fundamental para o exercício da cidadania, assim como tudo o que elas implicam, nomeadamente a responsabilidade e o respeito pela liberdade, a tolerância e o respeito pelo outro, a capacidade de expressão, a capacidade argumentativa e assertiva, a capacidade de negociação, o conhecimento das regras sociais implícitas e contextualizadas sempre presentes no relacionamento entre as pessoas. Neste aspecto, nas pequenas comunidades, as associações locais, são por excelência espaços de convívio, constituindo um terreno fértil de aprendizagem experiencial de competências sociais e relacionais. Ao longo da leitura das várias autobiografias a referência às associações como sendo espaços de convívio é recorrente. Vejamos alguns exemplos, o **Sr. A** enquanto relata a experiência no movimento associativo ao longo da sua vida, menciona que "***(...) na altura fazia parte do CNE (Corpo Nacional de Escutas) onde passava grande parte dos meus tempos livres e onde tenho noção que para além do convívio tão importante nestas idades, também aprendi imenso (...)***", ou como

escreve a **Sra. C** ao apresentar a Associação da sua terra e na qual também chegou a participar nos órgãos directivos, “ (...) ***sendo um dos seus principais objectivos o de proporcionar aos seus sócios uma série de divertimentos os quais passavam pelo Baile do Bacalhau, Baile da Pinha, e os bailes mais tradicionais os do Natal, Ano Novo, Páscoa e Carnaval e ainda as matinés, tão desejadas pelos jovens daquela época. Mas o seu maior objectivo passava pela Banda Filarmónica. (...) eram esses bailes que serviam de grande divertimento e até para se arranjam os célebres namoricos, eram festas para se levarem e estrearem os vestidos novos (...)***”, ou ainda como o **Sr. S** em que a experiência na direcção de uma colectividade foi importante para encontrar grandes amizades: “***também criei um elo de amizade muito forte com os restantes membros da direcção, pois como éramos só cinco pessoas, tínhamos que nos unir bastante para as coisas resultarem. E foi exactamente isso que aconteceu, e assim ficámos com uma amizade que dura até aos dias de hoje***”. Na gestão destas entidades também se desenvolvem competências de trabalho em equipa e de negociação, vejamos o exemplo de um outro adulto, “***Presentemente temos na Direcção e na Assembleia Geral muitos jovens, com uma capacidade de trabalho em equipa extraordinária. Nada se faz, nada se decide, sem todos darmos opinião e a melhor é que vence***”. O **Sr. F** conta-nos como desenvolveu a sua capacidade argumentativa através da participação na associação de estudantes da escola que frequentou, “***a ligação da Associação de estudantes e a Direcção da escola durante 4 anos foi feita por mim o que fez com que a minha capacidade argumentativa tivesse de ser desenvolvida mais rapidamente (...)***”.

Direitos e Deveres/ Democracia

Conhecer os direitos e deveres dos cidadãos assim como compreender o funcionamento de uma democracia são consideradas competências básicas de cidadania. Mais uma vez a participação na vida associativa local se mostra como uma área rica para o desenvolvimento de aprendizagens através da experiência. “***As Associações ou Colectividades Recreativas e de Lazer têm uma função bastante importante na sociedade. São criadas por grupos de pessoas, que sem qualquer interesse económico se disponibilizam para dinamizar as mais diversas actividades, que podem ter um cariz cultural, desportivo, social, humanitário e outros. A***

formação das Associações implica sempre a criação do seu próprio estatuto ou regulamento, e é com base neste que vai ser gerida pelos sócios democraticamente eleitos em assembleia-geral.” Assim nos descreve o Sr. J na sua autobiografia o que são as associações. Todos os adultos que passaram pelos órgãos sociais das associações conhecem bem a forma como estas são organizadas, os corpos sociais que as constituem e as suas funções, como se procede às eleições e como são tomadas as diversas decisões. Têm ainda uma noção consciente do que é a liberdade e a democracia. A forma como as referidas associações são fundadas ou criadas também revela como nestas comunidades as pessoas se organizam para realizarem objectivos comuns e do interesse das comunidades, demonstrando assim a sua capacidade empreendedora, como escreveu o Sr. J, ***“(...) resolveu um grupo de homens juntar-se e começar a dar os primeiros passos para que a nossa vila passa-se a ter a corporação de Bombeiros(...) tive a oportunidade de poder acompanhar desde o princípio o projecto para a criação da Associação dos Bombeiros Voluntários de Portel, que é hoje uma realidade e orgulho para todos os portelenses. Como sócio fundador nº 17 daquela Associação, participei também no desenvolvimento da mesma desde o seu início, facto que originou a atribuição da medalha de assiduidade na celebração do seu 25º aniversário.***” Na actualidade e perante um cenário de desertificação humana, nas pequenas aldeias e vilas alentejanas é muito difícil manter estas associações activas, é necessário que existam cidadãos com espírito empreendedor, como o Sr. S nos descreve na sua autobiografia, ***“ desta vez aceitei o cargo de presidente porque ninguém queria e eu senti a necessidade de não deixar fechar as portas a esta instituição, pois chegou a correr esse risco, visto ninguém querer assumir os cargos na direcção. Apesar de o nosso objectivo ser apenas a manutenção da colectividade, acabámos por desenvolver um bom trabalho. Para além do objectivo proposto, conseguimos um novo equipamento para o futebol, criou-se uma aula de ginástica de manutenção, construímos um site na internet, e o melhor de tudo, reabilitámos o nosso grupo de teatro que se tinha extinguido em 1985. Este foi para mim o motivo de maior orgulho enquanto presidente do G.U.S.S. (...)”***. Por vezes, é a percepção de que para participar de forma organizada em actividades, é necessário constituir e legalizar uma associação, que move as pessoas para a acção, assim o diz o Sr. J, ***“(...***

Agora estamos a tentar organizar uma equipa de ciclo-turismo, já existimos há algum tempo, e temos feito vários passeios por aí fora, convívio com outras equipas, mas não estávamos legais (...) presentemente estamos a formar a equipa de Ciclo turismo”

Através da participação na direcção de associações muito adultos aprenderam a lidar directamente com diversas instituições, muitas vezes tendo que negociar, “(...) ***nesse período de tempo em que fui vice-presidente conseguimos instalações para uma rádio escolar e também para uma sala de convívio que funcionava simultaneamente como bar da escola. Tivemos reuniões com a Câmara Municipal, a Direcção da Escola e o Secretário de Estado da Educação na altura, onde se começaram a encetar as negociações para a construção de uma nova escola básica integrada (...)***”, como relata o Sr. A quando descreve a sua participação na associação de estudantes da escola que frequentou.

Esta incursão pelas aprendizagens realizadas em contexto associativo serve apenas para ilustrar como é que este tipo de experiência ou vivência pode ser significativo para o desenvolvimento de competências de Cidadania, permitindo-nos abrir algumas pistas de reflexão futuras. A educação / aprendizagem ao longo da vida ocorre em contextos diversificados, não está limitada ao espaço da escola ou a outros contextos formais, pelo que o conhecimento de como “acontecem” ou se desenvolvem as aprendizagens em contextos não formais e informais é relevante para quem se interessa pelas ciências da educação, nomeadamente pela educação e formação de adultos.

Considerações Finais

Como fruto da interligação das três abordagens, a teórica, a auto-reflexiva e a prática, que tomaram forma nos três capítulos deste trabalho, apresento agora estas considerações finais que porventura também se poderiam designar por considerações iniciais. Começando pela abordagem teórica e focando a atenção no conceito de aprendizagem experiencial de Dewey, pude observar, quer através da minha reflexão, quer através do trabalho desenvolvido no CNO, que se é certo que todos aprendemos através da experiência ao longo da vida e em diversos contextos, também é certo que nem todas as experiências são formativas. Existe de facto uma diferença entre actividade e experiência formativa, e o exercício de reflexão sobre as práticas é um processo chave para transformar uma experiência em aprendizagem, e este exercício exige vontade, esforço e capacidade reflexiva. Exige ainda, capacidade de expressão no sentido em que a mesma possa ser reconhecida pelos outros. Como nos diz Rogers, nós aprendemos o que nos é significativo, ou seja, a experiência transforma-se em aprendizagem se nós lhe atribuirmos um significado, uma utilidade, tal é também observável quer na auto-reflexão que realizei, quer na análise do trabalho realizado pelos adultos no âmbito do processo de RVCC. Foi interessante confirmar que de facto o formador de adultos é antes de mais um facilitador de aprendizagens. No caso do trabalho desenvolvido no CNO, a equipa pedagógica tem como papel fundamental apoiar os adultos na “desocultação” das suas aprendizagens, “guiando-os” na reflexão sobre as experiências vividas em diversos contextos. Observei ainda (quer na minha auto-reflexão, quer nos PRAs dos adultos), que o meio envolvente (as suas características espaço-temporais e socioculturais) em que crescemos e as pessoas que encontramos (os outros significativos), condicionam as nossas oportunidades de realizar aprendizagens ao longo da vida. Observei que as associações locais podem constituir espaços para a realização e desenvolvimento de aprendizagens na área da cidadania, embora não seja possível aferir sobre a intensidade e profundidade com que as mesmas acontecem. Esta constituiu uma questão de partida, mas é sem dúvida um terreno a explorar no futuro. Ao longo do trabalho outras questões se foram levantando: Será o próprio processo de RVCC um “espaço” para o desenvolvimento de

competências de cidadania? É sem dúvida reconhecido pela maioria dos adultos, que concluíram o processo com sucesso, como um espaço onde realizaram muitas aprendizagens, é um espaço onde fortaleceram a auto-estima e vontade de aprender mais, constituindo o processo um ponto de partida para novas aprendizagens, sendo esta uma das maiores mais-valias do sistema implementado. Talvez possamos falar dum processo de “conscientização” (no sentido em que Freire utilizava o conceito), no sentido em que ao reflectirem sobre as suas experiências de vida, valorizando as aprendizagens realizadas, as pessoas tomam consciência da história da sua vida, das condicionantes do meio em que cresceram, das oportunidades que tiveram ou não tiveram, e das competências que desenvolveram. Será este processo (no sentido em que Mezirow utilizava o conceito de experiência transformativa), “transformativo”? na medida em que as pessoas se tornam mais activas, mais participativas, mais pró-activas na procura de novas aprendizagens?

Esta é de facto uma problemática recente no campo da educação e formação de adultos, pelo que este trabalho constitui apenas uma pequena contribuição, mais para levantar questões e abrir novos campos de discussão, do que para tirar conclusões.

Os principais conceitos identificados no enquadramento teórico facilmente se encontram nas reflexões sobre as práticas, e é esta ligação entre teoria e prática, entre o pensamento e a acção (uma velha questão) que constitui o aspecto mais interessante da realização deste trabalho. De facto, a própria problemática do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais no quadro da educação e formação de adultos, tem no seu âmago essa mesma questão. Penso que o estudo e análise da implementação do sistema de RVCC em Portugal, poderá ser uma contribuição para uma nova forma de olhar a educação e formação, precisamente no sentido em que aproxima os espaços educativos (as escolas, os centros de formação, etc.) dos espaços de vida (o trabalho, a família, a associação, a rua, etc.), valorizando as “aprendizagens não institucionalizadas”, ou seja, as aprendizagens não formais e informais.

Bibliografia

- Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2000). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho, Vol.I e II*. Lisboa: ANEFA.
- Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2002). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA (2ª edição).
- Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: DGFV.
- Ávila de Lima, Jorge & Pacheco, J. A.(org.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Barreto, A. (2002) – “A participação cívica e política e a evolução da sociedade portuguesa” in *O estado e o cidadão, Actas dos VIII Cursos Internacionais de Verão de Cascais*, Cascais, Câmara Municipal de Cascais.
- C. M. de Viana do Alentejo e Junta de Freguesia de Alcáçovas (1990). *Emprego e Desenvolvimento de Alcáçovas* (Inquéritos à população, à habitação e às actividades económicas), Alcáçovas, policopiado.
- C. M. de Viana do Alentejo (1990). *Programa de Desenvolvimento Integrado da Freguesia de Alcáçovas*, Viana do Alentejo, policopiado.
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. EDUCA. Lisboa: FPCE.
- Canário, Rui e Cabrito, B. (org.) (2005). *Educação e Formação: Mutações e convergência*. EDUCA. Lisboa: FPCE.
- Canário, Rui (org.) (2007). *Educação Popular e Movimentos Sociais*. EDUCA. Lisboa: FPCE.
- Canário, Rui (1997). *Educar e Formar ao longo da vida*. Lisboa: CNE.

Canário, Rui (2007). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. in A educação em Portugal (1986-2006) alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE.

Candeias, José M. L. (2002). *A propósito das Associações de Desenvolvimento Local no Alentejo*. Terras Dentro.

Cavaco, Cármen. (2002). *Aprender fora da escola*. Lisboa: EDUCA

Cavaco, Cármen (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CIDEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos). (2004). O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao longo da vida. Lisboa: DGFV.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html

Comissão Europeia (2004a). *Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Bruxelas. Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html

Comissão Europeia (2004b). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Working Group B "Key Competences". Bruxelas. Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Couceiro, Maria do Loreto Paiva (2002). *Um olhar... sobre o reconhecimento de competências. In Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa. Anefa.

Declaração de Copenhaga: declaração dos Ministros Europeus da Educação e Formação Profissional e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação

e formação profissional. Copenhaga. Disponível na Internet:

www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html

Delicado, A. (2003). “A solidariedade como valor social no Portugal contemporâneo” in *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Delors, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

Direcção Geral de Educação e Cultura, da União Europeia (2007), “*Study on Active Citizenship Education*”.

ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste. (2007). O Impacto da Certificação de Competências na vida das pessoas. Messejana: ESDIME.

Fernandez, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: EDUCA e UDICE.

Figari, G. e outros. (2006). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais*. Lisboa: EDUCA

Finger, M. e Asún, J. M. (2003). *A Educação de adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora

Firmino da Costa, António (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento

Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.

Leitão, José Alberto (coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA (2ª edição).

Malgaive, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Martins, E.(2005). *A educação Cívica para a Cidadania na Sociedade Europeia*. In *Educação – Temas e Problemas*, Revista do Centro de Investigação em Educação Paulo

Freire, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora: Edições Colibri.

Melo, Alberto (2007). *Sobre a origem dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal*. In O impacto da certificação de competências na vida das pessoas. A experiência da Esdime. Esdime

Melo, Alberto (1994). *Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural*. In Educação de Adultos, Forum I. Braga. Universidade do Minho

Nico, Bravo, (org.) (2008). *Aprendizagens do interior: Reflexões e Fragmentos*. Edições Pedagogo.

Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pires, Ana Luísa Oliveira (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Poirier, J., Clapier-Valladon, S. e Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida*. Oeiras: Celta Editora.

Rico, Hugo e Libório, Tânia. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na Qualificação dos Alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

Roque Amaro, Rogério (1999). *O Desenvolvimento Local como processo de Empowerment*. In Actas do colóquio Transnacional - Inserção Social e desenvolvimento Local. Serpa. Rota do Guadiana

Sá-Chaves, Idália (org.) (2005). *Os portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto. Porto Editora.

Santos, Paula (coord.). (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE

Soromanho-Marques, Viriato. (2005). *Educação, Cidadania e Direitos humanos: Cinco questões numa era de crise global*. In Educação – Temas e Problemas, Revista do Centro de Investigação em Educação Paulo Freire, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora: Edições Colibri.

Taylor, Paul. (2005). *Undemocratic citizens or uncivil democrats? Learning or unlearning citizenship and democracy*. In Educação – Temas e Problemas, Revista do Centro de Investigação em Educação Paulo Freire, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora: Edições Colibri.

Terras Dentro (1991). *Candidatura Leader*, vol. I, Alcáçovas, policopiado.

Terras Dentro (2001). *Candidatura Leader+*, vol. I, Alcáçovas, policopiado.

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Metodologia das Ciências Sociais. Porto. Edições Afrontamento

Índice de Quadros

Quadro 1	Taxas de pertença e voluntariado em associações	pág.19
Quadro 2	Número de Centros de RVCC no final de 2002 por natureza da respectiva entidade incubadora (tipologia CIDEDEC)	pág. 30
Quadro 3	Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário	pág. 50
Quadro 4	Histórias de Vida? Abordagem (Auto)biográfica?	pág. 52
Quadro 5	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	pág. 53
Quadro 6	Projecto de Formação para o Desenvolvimento de Alcáçovas	pág. 68
Quadro 7	Evolução da população da Freguesia de Alcáçovas entre 1940 e 2001	pág. 89
Quadro 8	Caracterização do Quadro de Pessoal da Terras Dentro em Junho de 2009	pág. 95
Quadro 9	População Residente	pág. 99
Quadro 10	Densidades Populacionais	pág.100
Quadro 11	Índice de Envelhecimento	pág. 101
Quadro 12	Taxas de Actividade	pág. 101
Quadro13	Taxas de Desemprego	pág. 102
Quadro 14	Níveis de Instrução Escolar da População Residente e Txs de Analfabetismo por concelho (%)	pág. 104
Quadro 15	a)Níveis de Instrução Escolar da População Residente e por concelho (valores absolutos)	pág. 104
Quadro 15	b)Níveis de Instrução Escolar da População Residente e Txs de Analfabetismo por concelho (valores acumulados)	pág. 105
Quadro 16	Acordos de colaboração/protocolos,	pág. 113
Quadro 17	Equipa do CNO da Terras Dentro em 2008	pág. 115
Quadro 18	Formação e participação em Seminários, Congressos ou outros eventos de carácter formativo, realizados pela equipa do CNO em 2008	pág. 116
Quadro 19	Síntese do Balanço Anual do trabalho desenvolvido no CNO da Terras Dentro em 2008, realizado pela equipa pedagógica	pág. 145

Quadro 20	Actividade durante o ano 2008	pág. 148
Quadro 21	Competências Certificadas em CP por domínios de referência/contextos	pág. 152
Quadro 22	Participação Cívica	pág. 156
Quadro 23	Associações mencionadas pelos Adultos nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens	pág. 157

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Taxa de analfabetismo no Alentejo (1991 e 2001)(%),	pág. 104
Gráfico 2	População residente segundo o nível de instrução - Sem nenhum nível de ensino em 2001(%),	pág. 107
Gráfico 3	População residente segundo o nível de instrução - Ensino básico - 1º Ciclo (%)2001	pág. 108
Gráfico 4	População residente segundo o nível de instrução - Ensino básico - 2º Ciclo (%) 2001	pág. 109
Gráfico 5	População residente segundo o nível de instrução - Ensino básico - 3º Ciclo – 2001	pág. 110
Gráfico 6	População residente segundo o nível de instrução - Ensino Secundário – 2001	pág. 111
Gráfico 7	Adultos inscritos segundo o sexo	pág. 123
Gráfico 8	Adultos inscritos para o Nível Básico	pág. 113
Gráfico 9	Adultos inscritos para o Nível Secundário, CNO Terras Dentro 2008	pág. 124
Gráfico 10	Média de idade dos adultos inscritos por Nível de Certificação procurada, segundo o sexo, CNO Terras Dentro 2008	pág. 124
Gráfico 11	Adultos inscritos para o Nível Secundário segundo as habilitações literárias, CNO Terras Dentro 2008	pág. 125
Gráfico 12	Adultos inscritos para o Nível Básico segundo as habilitações literárias, CNO Terras Dentro 2008	pág. 125
Gráfico 13	Adultos inscritos segundo a situação perante o emprego, CNO Terras Dentro 2008	pág. 126
Gráfico 14	Adultos inscritos, Desempregados, segundo situação específica, por sexo, CNO Terras Dentro 2008	pág. 127
Gráfico 15	Adultos inscritos, Empregados, segundo situação específica relativamente ao trabalho, por sexo, CNO Terras Dentro 2008,	pág. 127
Gráfico 16	Adultos certificados com Equivalência ao Nível Secundário (distribuição por sexo), CNO Terras Dentro 2008	pág. 130

Gráfico 17	Adultos certificados com o nível Secundário em 2008 por grupo etário e sexo, CNO Terras Dentro 2008	pág. 130
Gráfico 18	Habilitações Escolares no início do Processo RVCC, CNO Terras Dentro 2008	pág. 131
Gráfico 19	Adultos certificados segundo a situação perante o trabalho, CNO Terras Dentro 2008	pág. 132
Gráfico 20	Certificados segundo a situação específica perante o trabalho, CNO Terras Dentro 2008	pág. 133
Gráfico 21	Níveis de satisfação no relacionamento com o Profissional de RVCC, CNO Terras Dentro 2008	pág. 136
Gráfico 22	Níveis de satisfação no relacionamento com os formadores, CNO Terras Dentro 2008	pág. 137
Gráfico 23	Nível de satisfação com as informações prestadas pela equipa ao longo do processo de RVCC, CNO Terras Dentro 2008	pág. 138
Gráfico 24	Nível de satisfação com as actividades realizadas durante o processo de RVCC, CNO Terras Dentro 2008	pág. 139
Gráfico 25	- Níveis de satisfação com os materiais/instrumentos utilizados no processo RVC, CNO Terras Dentro 2008,	pág. 140
Gráfico 26	Níveis de satisfação com os materiais/instrumentos utilizados na formação complementar, CNO Terras Dentro 2008	pág. 141
Gráfico 27	Níveis de satisfação com a duração do processo de RVCC, CNO Terras Dentro 2008	pág. 142
Gráfico 28	Níveis de satisfação com a duração da formação complementar, CNO Terras Dentro 2008	pág. 143
Gráfico 29	Níveis de satisfação com a sessão de Júri, CNO Terras Dentro 2008	pág. 144
Gráfico 30	Contribuição do processo de RVCC para a formação pessoal e profissional, CNO Terras Dentro 2008	pág. 145
Gráfico 31	Competências de Cidadania e profissionalidade certificadas por domínio de referência em %	pág. 154
Gráfico 32	Participação Cívica	pág. 157

Anexos

Formação Profissional: Condição e possibilidade de desenvolvimento local em Alcáçovas

Patrícia Rêgo – Universidade de Évora
Domingas Simplício – Universidade de Évora
Alexandra Correia – Associação Terras Dentro

Introdução

Alcáçovas é o exemplo de como o investimento continuado na formação pode constituir um factor decisivo na dinamização económica e social de uma comunidade.

A formação profissional pode ser vista como uma estratégia inovadora de dinamização de redes sociais e económicas que actuam no sentido do desenvolvimento local. Por um lado, redes de proximidade que actuam no reforço da identidade local e, por outro, redes que contribuem para a inclusão de Alcáçovas no espaço regional e também em espaços de âmbito mais vasto.

Esta apresentação pretende:

- Avaliar e caracterizar os vários momentos de formação profissional desenvolvidos localmente;
- Identificar os factores inovadores presentes na estrutura dos vários cursos de formação profissional;
- Analisar as repercussões destas acções no desenvolvimento da comunidade de Alcáçovas

Caracterização da freguesia de Alcáçovas

Alcáçovas, freguesia rural do concelho de Viana do Alentejo (Alentejo Central) ocupa uma área de 268Km² (68% da área total do concelho). Tem uma população de cerca de 2100 habitantes quase toda concentrada na vila de Alcáçovas. Esta localidade dista 18Km da sede de concelho e 30Km da cidade de Évora, o centro urbano mais próximo.

A economia da região tem uma forte tradição de base agrícola com produção cerealífera de sequeiro, em regime extensivo, associada à exploração de cortiça, lenhas e carvão, criação de gado (bovino, ovino e suíno) e produção de lã e queijos. Em Alcáçovas estavam sediadas algumas cooperativas de produção agrícola. A vila fornecia mão de obra e serviços de apoio às explorações agrícolas mas revelava pouca iniciativa na transformação da produção por elas gerada. Paralelamente, os serviços e o comércio tinham pouca expressão confinando-se ao auto-abastecimento. É neste cenário que se desenvolve, desde o século XVIII, uma indústria artesanal de fabrico de chocalhos que tem passado de geração em geração. A comercialização deste produto artesanal, ligado à actividade agrícola, tem hoje um interesse turístico e etnográfico e constitui uma nota distintiva da povoação atraindo visitantes à Feira anual de Alcáçovas (também conhecida por Feira do Chocalho). Actualmente, a actividade económica da população está mais ligada ao sector terciário, que ocupa mais de 50% dos empregados, repartindo-se os restantes de forma equitativa pelos outros dois sectores.

No sector terciário dominam as actividades comerciais e os serviços ligados à hotelaria (turismo rural) e restauração. As actividades turísticas justificam-se pela riqueza paisagística e patrimonial a que se associam importantes zonas de caça e pesca desportiva.

É de salientar que a população sem actividade produtiva representa uma parcela importante da população total (cerca de 46%) o que é compreensível atendendo ao peso dos reformados (32%).

A estrutura da população é duplamente envelhecida, com poucos jovens (a população com menos de 15 anos ronda os 13%) e muitos idosos (cerca de 30% da população tem pelo menos 65 anos). Esta população caracteriza-se ainda por uma escolaridade reduzida já que apenas 11% atingiu a escolaridade mínima obrigatória (3º ciclo) e menos de 5% tem um curso de nível médio ou superior.

Alcáçovas no início da década de 90

No início da década de 90 a população ligada ao sector primário tinha ainda uma importância grande na freguesia. O inquérito efectuado em 1990¹³ revela que 38% dos activos estavam ligados aquele sector. Em 1990 perspectivava-se o desaparecimento das Unidades Colectivas de Produção (UCP), embora ainda existissem cinco, na freguesia. Assim, a população desanimada com o rumo da actividade agrícola mantinha-se expectante relativamente ao futuro.

Por outro lado, o sector secundário tinha expressão reduzida (15% dos activos) e pouca iniciativa empresarial. Estas actividades eram em pequeno número e essencialmente artesanais: para além de dois estabelecimentos de fabrico de queijos e de uma indústria de transformação de pimentão só são referidos alguns chocalheiros, sapateiros, ferreiros e pouco mais.

Quanto ao sector terciário este ligava-se, sobretudo a actividades com um raio de acção muito localizado (serviços de proximidade e pequeno abastecimento).

O Censo de 1991 dá conta de uma taxa de actividade da população de 39%, com uma repartição desigual entre os sexos: a taxa de actividade era de 52% nos homens e de 27% nas mulheres. O desemprego era marcadamente feminino (em 98 desempregados, 64 eram mulheres). Saliente-se, por outro lado, a importância do carácter sazonal que caracterizava o emprego na freguesia das Alcáçovas (o inquérito acima referido sinalizava 161 pessoas nestas condições das quais mais de 50% eram mulheres).

¹³ Inquérito integrado no estudo “Emprego e Desenvolvimento de Alcáçovas” da iniciativa da Câmara Municipal de Viana do Alentejo e da Junta de Freguesia de Alcáçovas, 1990.

A estrutura etária da população já revelava fortes traços de envelhecimento (apenas 16% tinha menos de 15 anos de idade e 23% tinha pelo menos 65) e um baixo nível escolar. Nesta altura Alcáçovas só possuía escola primária e tele-escola, o que se traduzia na presença de um reduzido grupo de professores.

A freguesia de Alcáçovas vinha perdendo população, de forma contínua, desde os anos 60, embora, nos últimos anos, esta perda fosse menos acentuada (Quadro I). De qualquer modo, é notória a dificuldade estrutural de reter população jovem e em idade activa “por não haver condições atractivas de fixação” (Candidatura da Associação Terras Dentro ao LEADER, volume I, 1991, p. 45). O êxodo populacional em direcção aos grandes centros urbanos toca em particular a população activa masculina.

Quadro I – Evolução da população da Freguesia de Alcáçovas entre 1940 e 2001

Ano	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001
População	4384	4541	4514	2780	2480	2329	2088

Os traços delineados evidenciam défices de dinamismo económico idênticos aos encontrados noutras sub-regiões do Alentejo onde está patente o “declínio acentuado das actividades primárias, ausência de alternativas de emprego, desvitalização socio-demográfica e fragilidade da função empresarial” (Oliveira das Neves, A. e Pedroso, P., 1997, p.123). Para além do mais, a desintegração da economia tradicional é precipitada pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia. Este facto coloca questões de fundo que inquietam o poder local.

Face a esta situação, o Município de Viana do Alentejo desencadeia um processo de “análise das condições, potencialidades e perspectivas de desenvolvimento económico e social” da freguesia (Programa de Desenvolvimento Integrado da Freguesia de Alcáçovas). Este Programa tinha como objectivos:

- atenuar a tendência para o envelhecimento da população e desertificação da freguesia;
- definir outras perspectivas para a população agrícola das UCP em vias de extinção;
- aumentar os postos de trabalho nas actividades e empresas existentes e fomentar o aparecimento de outras;
- dinamizar a sociedade civil, nomeadamente, favorecendo o associativismo social cultural e de lazer.

Este processo conduziu à realização, em 1990, de um inquérito à população para a sua caracterização e levantamento de condições de habitação, emprego e actividades económicas.

Posteriormente, a população participou em reuniões onde foram debatidas as necessidades locais, as expectativas da população e as perspectivas de desenvolvimento para a freguesia. Estas reuniões envolveram autarcas, comerciantes e industriais, jovens e professores, mulheres e trabalhadores agrícolas. A participação foi variável mas a população feminina destacou-se pela assiduidade e interesse manifestado.

Este percurso tornou patente que a iniciativa de desenvolvimento local passava forçosamente pela valorização e qualificação dos recursos humanos da comunidade conduzindo às primeiras iniciativas de formação profissional. Neste contexto convém destacar o relevo que desde o início deste processo foi dado à promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na estratégia de desenvolvimento local.

A formação profissional como veículo do desenvolvimento local

Em Alcáçovas, a formação profissional ligada ao desenvolvimento teve o papel meritório de desencadear um processo rico que conjugou três aspectos:

- assistiu-se à criação de infra-estrutura com equipamentos necessários à implementação da formação: Centro de Formação Profissional;
- reforçaram-se as oportunidades e capacidades da população no sentido de ela contribuir para o seu próprio desenvolvimento;
- ocorreu um empenhamento de instituições existentes (C. M. Viana do Alentejo e Junta de Freguesia das Alcáçovas) e emergiram novas instituições (particularmente a Associação Terras Dentro - ATD) que disponibilizaram recursos e mobilizaram actores no processo de formação e nas acções de desenvolvimento subsequentes.

Estes aspectos, ligados às características presentes no processo de formação profissional para o desenvolvimento, contribuíram decisivamente para o reforço da coesão social e territorial da freguesia incluindo-a na rota do desenvolvimento local.

De entre as características referidas salientam-se:

- uma filosofia de formação apostada no apoio à iniciativa empresarial (a ideia motora era “tentar projectar negócios” – entrevista com responsável pela empresa executora das primeiras acções de formação);
- a possibilidade de mobilizar recursos financeiros provenientes do Fundo Social Europeu e do orçamento do Estado (através do IEFPP) para as acções de formação e para as iniciativas que elas vêm a criar, nomeadamente através do Programa LEADER. Note-se que a gestão destes recursos tem a virtualidade de ser feita por uma associação local (ATD);
- a fixação na freguesia de quadros muito qualificados afectados às entidades envolvidas no projecto de desenvolvimento local;
- a qualificação de pessoas (administrativos) adquirida pela experiência na organização e gestão da formação. Estes elementos, vêm, mais tarde, a disseminar-se em diferentes estruturas sociais e económicas da localidade (centro de

saúde, escola, pequenas empresas) desempenhando um importante papel na consolidação de redes sociais de proximidade favoráveis ao desenvolvimento local;

- o forte apoio da população da freguesia que se traduziu em níveis de participação altos nas reuniões preparatórias do programa e na composição social eclética da ATD (entidade criada para concretizar as acções de formação e concorrer aos programas de financiamento). Esta mobilização é conseguida pelo facto de existirem alguns elementos, socialmente distintos, que dão credibilidade às acções e entidades que se vão instalando. O papel mediador destes actores é fundamental para envolver recursos locais (nomeadamente no que respeita às entidades bancárias) e cativar a população.

Primeiras iniciativas de formação em Alcáçovas

As primeiras iniciativas de formação realizadas respondiam quer às necessidades detectadas na freguesia quer a algumas expectativas do público-alvo e foram desencadeadas sob proposta da entidade promotora (Associação Terras Dentro - ATD). Em qualquer dos casos os destinatários eram desempregados com escolaridade obrigatória.

As áreas temáticas abrangidas pelo Programa de Formação para o Desenvolvimento eram relativamente diversificadas contemplando acções ligadas à hotelaria, restauração e turismo, ao restauro de mobiliário e à formação de técnicos administrativos e comerciais, entre outras. Esta formação era de longa duração (1700 horas/formando), envolveu 89 pessoas e tinha uma área de influência bastante restrita (Alcáçovas e freguesias adjacentes).

Há a referir que o Programa era enquadrado por duas acções de formação complementares de suporte: um curso de amas familiares (possibilitando o enquadramento das crianças, filhas de formandos e formadores) e um curso de criação/gestão de pequenas empresas (facilitando a criação do próprio emprego a formandos detentores de um projecto de criação de empresa).

O Programa de Formação para o Desenvolvimento teve um efeito francamente positivo sobre a criação de emprego já que, no final da formação, 60% dos formandos estavam em actividade, dos quais 81% em áreas directamente relacionadas com a formação (ver Quadro II).

Um aspecto inovador deste Programa diz respeito à estrutura das acções de formação onde os formandos, para além de usufruírem de formação teórico-prática, eram acompanhados por técnicos coordenadores/tutores que asseguravam uma importante componente sociocultural da formação (valorizando o saber ser e o saber estar) e acompanhavam o grupo de formandos na resolução de problemas familiares e ligados ao emprego na pós-formação. Por outro lado, os conteúdos da formação foram especificamente preparados para esta população. Assim, estamos perante uma concepção integradora da formação profissional como sistema de desenvolvimento dos vários tipos de competências: pessoais, sociais e técnicas.

Quadro II - Primeiras Iniciativas de Formação em Alcáçovas

<i>Dimensões de análise</i>	<i>Descrição</i>
Localização	Alcáçovas
Área de influência (e nº de formandos)	Aguiar (3), Alcáçovas (58), Torrão (24) e Viana do Alentejo (15) - freguesias de residência dos formandos.
Período de realização	De Junho de 1992 a Agosto de 1993 (15 meses).
Entidades responsáveis	Promotoras: ATD. Formadora/executora: Axiforma e ATD (no caso de amas familiares). Financiadora: IEFP; FSE/ QCAII.
Parcerias	Segurança Social de Évora (amas familiares) – Apoio na organização dos conteúdos e na disponibilização de uma formadora; IEFP/Centro de Emprego de Évora (Apoio técnico e informativo); Câmara Municipal de Viana do Alentejo (Cedência de instalações e disponibilização de transportes); Junta de Freguesia de Alcáçovas (Cedência de instalações e disponibilização de transportes); Casa do Povo de Alcáçovas (Cedência de instalações).
Percurso da iniciativa	<i>Origem do processo:</i> - Necessidade de enquadrar as crianças facultando o acesso à formação e ao emprego de mulheres com responsabilidades familiares; - Baixo nível de formação escolar e profissional da população;

	<p>- Carências em formação detectadas no levantamento realizado na freguesia de Alcáçovas em 1990;</p> <p>- Possibilidade de constituição de empresas (ILEs e ACPEs) na sequência da formação iniciada.</p> <p><i>Escolha das áreas temáticas:</i></p> <p>- Necessidade de enquadrar as crianças (amas familiares);</p> <p>- Sugestões da população feminina (corte e costura/confecção personalizada);</p> <p>- Propostas da entidade promotora (nos restantes cursos).</p>
Modo de organização	<p><i>Organização faseada das acções:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1ª fase: pré formação em desenvolvimento pessoal (só para mulheres) preparada por uma equipa de psicólogos sob a orientação de um professor universitário especializado na matéria. Esta equipa concebeu manuais adaptados ao público alvo e ao seu meio sócio económico; - 2ª fase: Desenvolvimento da formação profissional, com um forte peso da componente sócio-cultural com os seguintes módulos: <u>Análise e Perspectivas de Desenvolvimento Comunitário</u> (foram trabalhadas as questões de cidadania, actualidade, mudança social e envolvimento do projecto de formação/formandos com a comunidade, tentando ir ao encontro dos objectivos de desenvolvimento local do projecto); <u>Desenvolvimento Pessoal</u> (com o objectivo de acompanhamento da dinâmica do grupo e de desenvolvimento do adulto e mudança de atitudes e comportamentos); <u>Iniciativa Empresarial</u> (de forma a estimular a iniciativa e apoiar a inserção profissional por via do auto emprego). Nota: a componente técnico profissional de todos os cursos incidia essencialmente em aulas práticas com a utilização de todas as matérias primas necessárias; - 3ª fase : Apoio na inserção sócio profissional dos formandos, quer através da procura activa de emprego, quer através do apoio concedido à criação do próprio emprego / pequenas empresas. <p><i>Estrutura da acção</i> – Cada curso tinha um coordenador /tutor que acompanhava o grupo ao longo de todo o processo de formação, quer na realização de iniciativas, quer no apoio psico-social, quer na organização logística e técnica. Estes técnicos responsáveis pelos grupos de formandos (<i>juniores</i> , orientados por dois <i>seniores</i> - o gerente da empresa e um consultor) desempenhavam um papel fundamental e inovador resolvendo questões, familiares e ligados ao emprego, a montante e a jusante da formação;</p> <p>A componente técnico profissional de cada curso contava com um formador <i>sénior</i>, recrutado no exterior da comunidade (simultaneamente, formador e consultor técnico que orientava semanalmente as aprendizagens a realizar pelo grupo). Este formador, com grande experiência e reputação, era acompanhado por um formador <i>júnior</i> (formador prático) recrutado a tempo inteiro e responsável pelo dia a dia da formação prática;</p> <p><i>Integração no mercado de trabalho/iniciativas empresariais</i> – foi facultado o acesso à constituição de ILEs e ACPEs, com formação específica para os interessados.</p>
Apoios aos formandos	<p>- Transporte: Os formandos que não residiam em Alcáçovas tinham transporte assegurado (C. M. Viana do Alentejo ou empresa de formação);</p> <p>- Acolhimento de filhos;</p> <p>- Bolsas de formação em conformidade com a legislação em vigor e subsídio de refeição.</p>
Tipos de acções de formação (e total de formandos por sexo e curso)	<p>- Amas familiares: 9M</p> <p>- Programa de formação para o desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso de “técnicos administrativos polivalentes”: 1H e 15M • Curso de “técnicos comerciais polivalentes”: 2H e 14M • Curso de “corte e costura/confecção personalizada”: 16M • Curso de “restauro de mobiliário e outras obras em madeira”: 6H e 10M • Curso de “hotelaria/restauração”: 2H e 14M <p>- Criação/Gestão de pequenas empresas: 28HM</p>
Pessoas envolvidas	<p>- Formandos: 89 (11H e 78M) desempregados com escolaridade obrigatória e, no caso da formação em criação/gestão de pequenas empresas, era necessário possuir um projecto de criação de empresa;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Formadores: Internos na componente sócio-cultural e externos na componente técnico profissional; - Técnicos: jovens recém licenciados, constituindo uma equipa pluridisciplinar. A maioria da equipa instalou-se a residir na Vila, ou perto tendo-se, em todos os casos, envolvido na comunidade; - Funcionários: Os funcionários administrativos foram recrutados localmente tendo sido alvo de “formação em contexto real de trabalho”. Todos se encontram inseridos no mercado de trabalho (a trabalhar como administrativos) ou criaram a sua própria empresa.
Principais obstáculos (pontos fracos)	<ul style="list-style-type: none"> - Desadequação dos subprogramas de formação do QCAII ao meio sócio-económico de Alcáçovas (grande diversidade de situações face ao emprego); - Descrença inicial da população nas virtualidades práticas da formação; - Os pré-requisitos dos formandos (população desempregada) excluem trabalhadores sazonais; - Programa de formação inicialmente conotado como “para mulheres”; - Fraca qualificação profissional e académica da população; - Inexistência de infra-estruturas e equipamento de apoio à formação (materiais didácticos, produção de manuais); - Inexistência local de recursos humanos de apoio às iniciativas de formação, nomeadamente formadores qualificados e pessoal administrativo; - Heterogeneidade dos formandos em termos etários e sócio-culturais (particularmente no curso de “restauro de mobiliário e outras obras em madeira”); - Motivação/Valorização do curso pelos formandos (particularmente no curso de “restauro de mobiliário e outras obras em madeira”).
Principais factores de dinamismo (pontos fortes)	<ul style="list-style-type: none"> - Coincidência da formação com a execução de alguns programas comunitários que potenciaram e facilitaram a referida formação (programas LEADER e NOW, ambos com sede em Alcáçovas); - Proximidade dos formandos e dos formadores em relação ao local de formação; - Duração do projecto : 15 meses; - Modo inovador de organização da formação; - Acções com forte componente prática e demonstrativa (restaurante na Ovibeja, Feira do Livro e venda directa de produtos); - Escolha de algumas áreas temáticas por parte da população feminina; - A formação muito vocacionada para a projecção de negócios; - Fixação progressiva na região de quadros técnicos das entidades promotoras e formadoras; - Contacto directo com experiências de iniciativas empresariais bem sucedidas; - Parcerias estabelecidas; - Continuação do projecto de desenvolvimento local da entidade promotora no pós formação.
Taxa de empregabilidade (final da formação)	<p>Amas familiares – Estão em actividade 44% das formandas, das quais 100% em áreas directamente relacionadas com a formação;</p> <p>Formação para o desenvolvimento – Estão em actividade 60% dos formandos, dos quais 81% em áreas directamente relacionadas com a formação.</p>
Impactos na comunidade	<p>O desenvolvimento local da freguesia de Alcáçovas e vizinhas foi um processo de desenvolvimento apoiado na formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção/remodelação de um Centro de Formação (com o apoio do LEADER e da C.M.Viana do Alentejo) que possibilita à comunidade infra-estruturas para realização de novas acções e afins; - Criação e dinamização de várias associações¹⁴ em Alcáçovas; - Criação de algumas novas empresas (como a Aquemtejo, a Axi-sul, a Axidesign e a Terras do

¹⁴ A formação foi a primeira motivação para a criação da Associação Terras Dentro.

	<p>Cante, entre outras);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de um Centro de Recursos Educativos para a Infância (hoje com as valências de creche e ATL); - Maior capacidade de consumo, ainda que por vezes temporária, por parte das famílias, estimulando o comércio local; - Emergência do sector da hotelaria e restauração (número de estabelecimentos e serviços ligados a esta área); - Valorização do papel da mulher na comunidade (na actividade económica e na emergência de actividades de lazer essencialmente frequentadas por mulheres, como, por exemplo, ginástica, <i>ballet</i>, pintura decorativa, participação em grupos corais, etc.); - Aumento da capacidade empreendedora.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade instalada para organizar novas acções e apoiar novas iniciativas (Axi-sul e ATD); - Instalação de um clima de iniciativa empresarial e de confiança no investimento; - Percepção das vantagens da formação por parte das pessoas e das empresas; - Reforço das dinâmicas iniciadas (nomeadamente no sector da hotelaria e restauração a que se associa a doçaria tradicional).

Iniciativas de formação subsequentes

Formação para activos

As acções de formação para activos surgem da necessidade de actualizar e melhorar competências dos funcionários quer das entidades promotoras e executoras da formação quer de pequenas empresas da comunidade local.

As áreas temáticas destes cursos variaram ao longo do tempo iniciando-se com formação para quadros, formadores e técnicos administrativos até a cursos em línguas e informática indispensáveis à actividade e parcerias com que se deparam os técnicos interessados. Entretanto a formação para activos teve duas formações numa área em expansão na localidade: hotelaria e restauração. No geral, as acções são de curta duração (menos de 200 horas/formando) e abrangem formandos provenientes de uma área que se estende para lá do Concelho de Viana do Alentejo (incluindo Évora, Montemor-o-Novo e Alcácer do Sal). Ver Quadro III.

Estas acções têm o mérito de possibilitar o acesso à actualização e formação contínua na proximidade do local de trabalho dos formandos rentabilizando ao máximo a existência do Centro de Formação criado em Alcáçovas ao abrigo do Programa de Formação para o Desenvolvimento.

Quadro III - Formação para activos

<i>Dimensões de análise</i>	<i>Descrição</i>
Localização	Alcáçovas
Área de influência	Alcáçovas, Cíborro, Évora, Escoural, Guadalupe, S. Bart. do Outeiro, Torrão, Viana do Alentejo - freguesias de residência dos formandos.
Período de realização	1994-95; 2000; 2001; 2002.
Entidades responsáveis	<p>Promotoras: ATD e Axi-sul.</p> <p>Formadora/executora: Axi-sul e ATD.</p> <p>Financiadora: FSE/ QCAIII: PEDIZA/ Por Alentejo; Iniciativa Comunitária LEADERII; POEFDS/Eixo2.</p>
Parcerias	Restaurante "O Rotunda", restaurante "Paço Real", Casa Santos Murteira (cursos de hotelaria e restauração); EBI/Jardim de infância (curso de informática): cedência de espaços, equipamentos e formandos.
Percurso da iniciativa	<i>Origem do processo:</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Actualização e melhoria de competências dos activos da ATD, Axi-sul e de pequenas empresas da comunidade local. <p><i>Escolha das áreas temáticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugestões das entidades promotoras por avaliação interna junto dos técnicos (ATD e Axi-sul).
Apoios aos formandos	<ul style="list-style-type: none"> - Subsídio de refeição.
Tipos de acções de formação (e total de formandos por sexo e curso)	<ul style="list-style-type: none"> - Formação em artes gráficas assistidas por computador: 4M - Acção para quadros e formadores: 3H e 9M - Formação para técnicos administrativos e activos de empresas: 3H e 9M - Formação pedagógica inicial de formadores: 5H e 9M - Formação para activos “optimização do serviço de restauração”: 1H e 7M - Curso de hotelaria e restauração: 10M - Curso para activos em Inglês: 2H e 10M - Curso para activos em Espanhol: 3H e 15M - Curso para activos em Informática: 5H e 8M
Pessoas envolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Formandos: activos empregados (50% dos formandos são técnicos da ATD – cursos de “formação pedagógica inicial de formadores”, “curso para activos em Inglês”, “curso para activos em Espanhol”, “curso para activos em Informática”); Licenciados e bacharéis preferencialmente da área agrícola (“formação pedagógica inicial de formadores”); empregados oriundos das entidades empregadoras (“curso de hotelaria e restauração”).
Principais obstáculos (pontos fracos)	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade dos formandos.
Principais factores de dinamismo (pontos fortes)	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade dos activos empregados terem acesso a actualização e formação contínua na proximidade do seu local de trabalho; - Facultar emprego a jovens licenciados nas suas áreas de formação (formadores).
Impactos na comunidade	<p>Melhoria das competências dos técnicos e dos serviços nas diversas áreas de formação com relevo para a administração, gestão e ainda para o sector da hotelaria e restauração.</p>
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade instalada para organizar novas acções e apoiar novas iniciativas; - Percepção das vantagens da formação por parte das pessoas e das empresas; - Reforço das dinâmicas iniciadas (nomeadamente no sector da hotelaria e restauração).

Formação realizada em parceria com empresas locais

A formação realizada em parceria com empresas tem por objectivo não só criar unidades de produção local como formar trabalhadores para integrar essas unidades ou outras já instaladas. Em qualquer das situações os destinatários eram desempregados possuidores de escolaridade obrigatória.

As áreas de formação dizem respeito no sector agro-alimentar ao fabrico artesanal de doces, compotas e queijos. Para além destas ocorreu uma acção ligada ao fabrico artesanal de azulejos. A maioria destas acções teve uma duração média (entre 200 e 900 horas/formando) e serviu uma população quase exclusivamente residente em Alcáçovas (Quadro IV).

Também nestas acções ocorreu uma taxa de empregabilidade significativa, já que, no fim da formação cerca de 50% dos formandos estavam em actividade com emprego maioritariamente na área de formação. A formação realizada em parceria com empresas locais iniciou-se em 1996 e tem-se repetido com alguma constância ao longo do tempo.

Quadro IV - Formação realizada em parceria com empresas locais

<i>Dimensões de análise</i>	<i>Descrição</i>
Localização	Alcáçovas
Área de influência (e nº de formandos)	Alcáçovas (37), Évora (2), S. Cristóvão (1) - freguesias de residência dos formandos.
Período de realização	1996; 1998-99; 2000; 2001.
Entidades responsáveis	Promotoras: ADIIS, ATD e Mesa Rural. Formadora/executora: ADIIS e ATD. Financiadora: Orçamento geral do Estado e FSE/ QCAII: PEDIZA; PIPPLEA (IEFP).
Parcerias	Mesa Rural: Consultoria técnica na área dos doces e compotas e apoio na comercialização dos produtos; C.M.Viana do Alentejo e Junta de freguesia de Alcáçovas: divulgação das acções e cedência de espaços; Fábrica de queijos Joaquim Alberto Porfírio: cedência de instalações, equipamento e formandos; Fábrica de Azulejos Manuel Marques Antunes: cedência de instalações, equipamento e formadores.
Percurso da iniciativa	<i>Origem do processo:</i> - Criar unidades de produção local de doces e licores (fabrigo artesanal de compotas, doces e licores); - Formar pessoal para integrar fábrica artesanal de queijos (em ampliação) e fábrica artesanal de pintura e restauro de azulejos (instalação de uma delegação local de fábrica com sede em Bicesse). <i>Escolha das áreas temáticas:</i> - Sugestões das entidades parceiras.
Apoios aos formandos	- Bolsa de formação e subsídio de refeição; - Transporte; - Acolhimento de crianças quando necessário.
Tipos de acções de formação (e total de formandos por sexo e curso)	- Formação especial: fabrigo artesanal de doces e compotas + 2º ciclo do ensino básico: 12M - Escola oficina de doces: 6M - Formação em fabrigo artesanal de queijos: 12M - Formação em fabrigo artesanal de azulejos: 1H e 9M
Pessoas envolvidas	- Formandos: desempregados com escolaridade obrigatória; - Formadores: das entidades parceiras e de entidades formadoras.
Taxa de empregabilidade (final da formação)	- Formação especial: fabrigo artesanal de doces e compotas + 2º ciclo do ensino básico – Estão em actividade 33% das formandas, das quais 100% na área de formação; - Escola oficina de doces e licores – Estão em actividade 50% das formandas, das quais 100% na área de formação; - Formação em fabrigo artesanal de queijos – Estão em actividade 67% das formandas, das quais 62,5% na área de formação; - Formação em fabrigo artesanal de azulejos – Estão em actividade 50% dos formandos, dos quais 60% na área de formação.

Impactos na comunidade	Ampliação ou abertura de fábricas e criação de postos de trabalho.
Oportunidades	- Percepção das vantagens da formação por parte das pessoas e das empresas.

Formação no âmbito de actividades de lazer

Estas acções surgem da vontade de dinamizar actividades pedagógicas e de lazer para as mulheres na sequência da avaliação dos gostos da população feminina e no âmbito de relações de sociabilidade materializadas pelas associações promotoras (ATD e Associação Cultural e Recreativa Alcaçovense).

As duas acções até hoje realizadas ocorreram nas áreas da modelação e da pintura decorativa e são motivo de realização de visitas e excursões a locais com interesse para as actividades desenvolvidas. Paralelamente têm ocorrido exposições e mostras dos trabalhos realizados. Todas estas iniciativas têm o mérito de envolver a comunidade de Alcaçovas promovendo o fortalecimento de laços de sociabilidade (Quadro V). Estas formações, de curta duração (menos de 100 horas/formando), ocorreram de 1998 a 2001 e foram frequentadas quase exclusivamente pela população feminina local. Esta formação é claramente inovadora já que não é dirigida para o trabalho profissional.

Quadro V - Formação no âmbito de actividades de lazer

<i>Dimensões de análise</i>	<i>Descrição</i>
Localização	Alcaçovas
Área de influência (e nº de formandos)	Alcaçovas (45) - freguesias de residência dos formandos.
Período de realização	1998; 1999/01.
Entidades responsáveis	Promotoras: ATD e Associação Cultural e Recreativa Alcaçovense. Formadora/executora: ATD e Associação Cultural e Recreativa Alcaçovense. Financiadora: LEADERII.
Parcerias	C. M. Viana do Alentejo e Junta de Freguesia de Alcaçovas – Divulgação de acções e cedência de espaços.
Percurso da iniciativa	<i>Origem do processo:</i> Desejo de dinamizar actividades pedagógicas e de lazer para mulheres. <i>Escolha das áreas temáticas:</i> - Sugestões de animadora de associação de acordo com consulta informal à população.
Tipos de acções de formação (e total de formandos por sexo e curso)	- Curso prático de pintura decorativa: 30M - Formação profissional na área da modelação e pintura de cerâmica: 1H e 14M
Pessoas envolvidas	- Formandos: Pessoas com motivação.
Principais factores de dinamismo (pontos fortes)	- Realização de actividades para as quais a população tinha manifestado particular interesse.
Impactos na comunidade	- Realização pessoal e ocupação de tempos livres; - Realização de visitas e excursões a locais com interesse para as actividades desenvolvidas (compra de marfinites e barros para pintar) ; - Realização de exposições e mostras dos trabalhos realizados.
Oportunidades	- Capacidade instalada para organizar novas acções e apoiar novas iniciativas; - Percepção das vantagens da formação por parte das pessoas.

Ações de sensibilização com objectivos de desenvolvimento social

Estas acções procuram dar continuidade a outras, anteriormente realizadas em Alcáçovas, com incidência no desenvolvimento da comunidade local. Os destinatários variam segundo os objectivos das acções todas promovidas pela ATD. Estas iniciativas recentes (2002) abrangem a formação de dirigentes associativos e aspectos de organização familiar (puericultura e economia doméstica) dirigidos a grupos socialmente desfavorecidos.

As acções de sensibilização são de curta duração (em geral com menos de 100 horas/formando) e envolveram 28 pessoas quase todas residentes em Alcáçovas (Quadro VI). Um dos principais interesses destas iniciativas prendem-se com o reforço da dinâmica de promoção do desenvolvimento integrado da comunidade.

A formação para a cidadania não dirigida para o trabalho profissional surge como mais uma inovação.

Quadro VI - Acções de sensibilização com objectivos de desenvolvimento social

<i>Dimensões de análise</i>	<i>Descrição</i>
Localização	Alcáçovas
Área de influência (e nº de formandos)	Alcáçovas (24); Alvito (2); Évora (2) - freguesias de residência dos formandos.
Período de realização	2002.
Entidades responsáveis	Promotora: ATD. Formadora/executora: ATD. Financiadora: POEFDS/Eixo5.
Parcerias	EBI/Jardim de Infância de Alcáçovas: cedência de instalações e equipamentos C.M.Viana do Alentejo e Junta de freguesia de Alcáçovas: divulgação das acções e cedência de espaços; Comissões locais de acompanhamento: encaminhamento de formandos.
Percurso da iniciativa	<i>Origem do processo:</i> Dar continuidade a acções realizadas anteriormente na área de intervenção com incidência no desenvolvimento da comunidade local: - Necessidade de melhorar competências dos dirigentes das associações locais (Formação de dirigentes associativos); - Necessidade de melhorar competências e divulgar informação relativa à primeira infância (Formação em puericultura); - Necessidade de melhorar competências em gestão familiar (Formação em economia doméstica). <i>Escolha das áreas temáticas:</i> - Sugestões da entidade promotora (ATD).
Apoios aos formandos	Subsídio de refeição.
Tipos de acções de formação (e total de formandos por sexo e curso)	- Formação de dirigentes associativos: 1H e 4M - Formação em puericultura: 1H e 16M - Formação em economia doméstica: 6M
Pessoas envolvidas	- Formandos: 28 (2H e 26M). Pessoas integradas em associações com papel de coordenação ou direcção (Formação de dirigentes associativos); Jovens casais de grupos desfavorecidos (Formação em puericultura); Famílias desfavorecidas (Formação em economia doméstica);
Principais obstáculos (pontos fracos)	Difícil envolvimento dos formandos nas acções.

Principais factores de dinamismo (pontos fortes)	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade na definição de locais e horários de formação (puericultura e economia doméstica); - Facultar emprego a jovens licenciados nas suas áreas de formação (formadores).
Impactos na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar as condições de vida das comunidades locais favorecendo as parcerias/ redes entre entidades, indivíduos e famílias: <ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar o tecido associativo; • Melhorar as competências da população com cargos de direcção/coordenação no meio associativo desenvolvendo maiores e melhores capacidades de participação e intervenção dos líderes locais; • Melhorar as condições de vida dos grupos desfavorecidos criando competências relativamente à educação dos filhos e gestão doméstica; • Dinamizar acções que congregam toda a sociedade civil local (ex. recolha de sangue em Alcáçovas, acções de sensibilização para a preservação do ambiente, acções de animação infantil, etc.).
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade instalada para organizar novas acções e apoiar novas iniciativas; - Percepção das vantagens da formação por parte das pessoas e das instituições; - Reforço das dinâmicas iniciadas no sentido da promoção do desenvolvimento integrado das comunidades.

Impactos da formação na situação económica e social de Alcáçovas

Em Alcáçovas, a formação profissional tem contribuído, pela sua estrutura e pela sua continuidade, para o reforço da coesão económica e social do território já que se considera que houve um acréscimo de competitividade das actividades económicas e um reforço das relações de sociabilidade no conjunto da comunidade.

Dinamismo das actividades económicas

O aumento da competitividade relaciona-se, de algum modo, com o acesso às infra-estruturas, aos equipamentos, aos conhecimentos e à informação (André, I., 2002) e materializa-se no acréscimo e diversificação das actividades patente no Quadro VII e muito especificamente naquelas que são identificadas no Quadro VIII.

A evolução do número de estabelecimentos das várias actividades económicas entre 1990 e 2003 revela um claro aumento (34%). Neste conjunto assiste-se a uma especialização das actividades comerciais reduzindo-se em cerca de 35% o número de estabelecimentos tradicionais de comércio misto (associando mercearia, roupas, louças, materiais de construção e rações no mesmo estabelecimento). Aumentam, em contrapartida, os minimercados, as lojas de roupa, as drogarias e os estabelecimentos de venda de materiais de construção. Regista-se também um crescimento nas lojas de mobiliário e decoração o que poderá estar relacionado com o surto de construção patente na vila. Eventualmente, poder-se-á estabelecer uma relação com o desenvolvimento de actividades em algumas áreas onde ocorreu formação (restauro de mobiliário, pintura decorativa e modelação e pintura de cerâmica).

Outro indicador do desenvolvimento local, neste período, prende-se com o aumento verificado no sector da hotelaria e restauração. Inicia-se a actividade de turismo de habitação e aumentam substancialmente os estabelecimentos de comidas e bebidas (os restaurantes, cafés e pastelarias sofrem um aumento de 125%). Enquanto que em alguns novos estabelecimentos são valorizados aspectos visuais urbanos, noutros a preocupação estética é de preservação de traços tradicionais. Curiosamente, a gastronomia tradicional é valorizada em ambos os casos. Esta evolução traduz, uma vez mais, os efeitos da formação com muitas acções vocacionadas para esta área.

Paralelamente, em 1990, não existiam em Alcáçovas unidades industriais, apenas ocorriam algumas actividades artesanais ligadas às actividades agrícolas (latoeiro, ferreiro, ferrador, entre outros). Ultimamente, houve um crescimento acentuado da actividade industrial sobretudo pela diversidade dos ramos que se instalaram e pela abertura destas actividades ou de outras, mais tradicionais, ao mercado exterior. Assim, há a referir a instalação de salsicharia, fabrico de massa de pimentão, fabrico e restauro de azulejos e oficina de doces. Se estas actividades estão vocacionadas, à partida, para o mercado exterior (à freguesia e ao concelho), nas actividades mais tradicionais ocorre um movimento do mesmo sentido, aumentando significativamente a área de mercado das padarias, da doçaria tradicional ou dos chocalhos.

Estas mudanças, muito significativas, relacionam-se, uma vez mais, com as áreas onde têm incidido as acções de formação. Convém referir a situação particular dos *ateliers* de costura criados por cinco formandas numa área tradicional que congregou o entusiasmo da população feminina desde as primeiras iniciativas de Formação para o Desenvolvimento.

Quadro VII - Evolução das actividades económicas na vila de Alcáçovas – comércio, serviços e indústria

Ramo de actividade principal	Nº estabelec.	Nº estabelec.	Balanço
------------------------------	---------------	---------------	---------

	1990 *	2003 **	
Mercearia e diversos: roupas, louças, mat. construção, etc.	17	11	-6
Minimercado		4	+4
Padaria	5	4	-1
Talho	5	2	-3
Roupas, retrosaria e fazendas	1	4	+3
Tabacaria, papelaria e diversos	2	2	0
Loja de prendas		2	+2
Farmácia	1	1	0
Ourivesaria	1	1	0
Drogaria	2	3	+1
Materiais de construção		2	+2
Loja de electrodomésticos	3	2	-1
Móveis e decoração	2	5	+3
Florista		2	+2
Stand de automóveis		1	+1
Comércio e aprovisionamento de agricultura e pecuária	4	2	-2
Depósito de leite CAPLE	1		-1
Posto abastecedor de gasolina e derivados	1	1	0
Armazém de madeiras		1	+1
Armazém de material eléctrico		1	+1
Armazém de móveis		1	+1
Depósito de tabacos, produtos hoteleiros e mat. construção		1	+1
Turismo de habitação		1	+1
Restaurante	2	6	+4
Café e pastelaria	6	12	+6
Taberna	6	4	-2
Bar		2	+2
Bancos	2	2	0
Seguros		2	+2
Gabinete de contabilidade e escritórios	2	9	+7
Cabeleireiro e barbeiro	4	2	-2
Esteticista		1	+1
Taxista	3	3	0

Clubes de video	1		-1
Laboratório de análises		2	+2
Consultório		1	+1
Atelier de costura		2	+2
Oficina de reparação de automóveis e motorizadas	4	2	-2
Reparação de electrodomésticos		2	+2
Oficina de calçado/sapataria	4	2	-2
Chocalheiros	3	3	0
Latoaria	1		-1
Serralharia		3	+3
Ferreiro	2		-2
Ferrador	1		-1
Carpintaria	1	2	+1
Fabrico de molduras		1	+1
Cortumes	1	1	0
Oficina de doces		1	+1
Fábrica de bolos		2	+2
Pastelaria com fabrico próprio	3	0	-3
Fabrico de azulejos		1	+1
Fabrico de queijos	2	1	-1
Indústria e comércio de pimentão	1	2	+1
Fábrica de salsicharia		1	+1
Total de estabelecimentos	94	126	+32

* Fonte: Emprego e Desenvolvimento de Alcáçovas – Inquérito às actividades económicas, C.M. Viana do Alentejo e Junta de Freguesia de Alcáçovas, 1990.

** Fonte: Levantamento realizado em Maio de 2003.

O quadro VIII evidencia os impactos da formação na criação de empresas já que mostra especificamente as que foram criadas, depois de 1992, na sequência directa de acções de formação.

Note-se a diversidade de empresas onde, mais uma vez, se evidenciam os sectores do turismo, hotelaria e restauração. Paralelamente, a ligação (directa ou indirecta) à formação profissional realça a importância das relações familiares e de proximidade no processo de dinamização do investimento privado em Alcáçovas. Finalmente, é significativa a iniciativa empresarial feminina na amostra estudada (55.5%), bem como o peso do emprego feminino gerado.

Quadro VIII - Novas empresas criadas na vila de Alcáçovas na sequência das acções de formação posteriores a 1992

<i>Empresas por tipo de actividade</i>	<i>Tipo de ligação à formação</i>	<i>Programa de suporte</i>
Café	Frequência de formação por parte da empresária	RIME
Turismo de habitação	Empresa parceira na formação e alguns empregados ex-formandos	LEADER I
Loja de prendas e artigos para a casa	Frequência de formação por parte da empregada	
Materiais e equipamentos sociais	Empresário, marido de ex-funcionária da empresa promotora da formação	
Empresa de alumínio	Frequência de formação por parte do empresário	
Papelaria	Empresária ex-funcionária da Associação promotora da formação	CPE
Costureiras	Frequência de formação por parte das 3 empresárias	ACPE
Costureiras	Frequência de formação por parte das 2 empresárias	ACPE
Empresa de contabilidade	Empresário ex-formador	LEADER II
Florista	Empresária ex-funcionária da Associação promotora da formação	CPE
Pastelaria	Frequência de formação por parte da empresária	
Fabrico e comércio de doces e compotas	Empresário foi sócio-gerente da empresa promotora da formação e as funcionárias ex-formandas	
Materiais de construção	Empresária ex-funcionária de empresa promotora de formação	CPE
Projectos, estudos e consultoria	Empresários ex-técnicos da empresa de formação e funcionária ex-formanda	
Restaurante	Empresa parceira na formação e marido da empresária ex-formando	
Fabrico e restauro de azulejos	Empresa parceira na formação e empregadas ex-formandas	
Fabrico de queijos	Empresa parceira na formação e empregados ex-formandos	
Minimercado	Frequência da formação por parte da empresária	
Agência de viagens	Empresa (SA) criada a partir da associação promotora da formação e integrou ex-formanda	
Empresa de formação	Empresa criada a partir dos sócios da empresa inicial de formação e em sociedade com associação promotora da formação	
Consultoria e gestão	Empresa (L.da) criada pela associação promotora da formação e com quota de alguns técnicos da mesma associação	

Dinamismo das relações pessoais e de sociabilidade

O reforço dos laços pessoais e de sociabilidade parecem contribuir, de modo decisivo, para o desenvolvimento da comunidade e são o suporte da melhoria das condições económicas que a iniciativa empresarial faz vislumbrar.

Se a população de Alcáçovas aumentou a sua capacidade de *empowerment*¹⁵ por via da iniciativa inovadora da formação profissional e do modo como ela foi estruturada desde o início, a importância das redes de sociabilidade familiar e de proximidade é fundamental neste processo.

Neste contexto há a referir a importância tradicional do movimento associativo e das iniciativas festivas na criação de laços internos na comunidade, aspectos que têm sido reforçados nos últimos anos.

O quadro IX apresenta um conjunto diversificado de dezanove colectividades com fins sociais ou ligados à cultura, recreio e desporto cujas actividades, permanentes ou esporádicas, sofreram um dinamismo notório a partir dos anos 90.

Como exemplos, no âmbito social destacam-se actividades dirigidas à 3ª idade (Santa Casa da Misericórdia) e à infância (Centro de Recursos Educativos, Associação de Pais e Associação Terra Mãe); no âmbito recreativo, cultural e desportivo surge um conjunto de actividades dirigidas à população jovem e à população feminina destacando-se, entre outras, a escola de *football* para crianças, o judo, o *ballet*, a ginástica, a pintura decorativa, os grupos corais femininos e de música popular. Também a população masculina desenvolve actividades específicas desde os jogos tradicionais e grupo coral ao tiro ao alvo, tiro aos pratos e organização de caçadas e concursos de pesca.

Paralelamente, a Associação Amigos de Alcáçovas (2001) materializa as emergentes preocupações com a história e a cultura locais, valorizando a comunidade e o meio rural em geral.

Quadro IX - Associações da vila de Alcáçovas com actividades culturais, recreativas, desportivas e sociais

<i>Associação e ano de fundação</i>	<i>Actividades e ano de início</i>
Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas (1551)	- lar (1983); - centro de dia (1985); - apoio domiciliário (1987).
Sociedade União Alcaçovense (1885)	- filarmónica (1885); - escola de música (1885); - ténis de mesa (1998); - danças de salão (2002); - organização de festas várias (baile da pinha, festa de Natal, etc.).
Sport Clube Alcaçovense (1926)	- <i>football</i> (juvenis e seniores); - escola de <i>football</i> para crianças (2002); - <i>football</i> de salão (1988); - tiro ao alvo (1993); - ténis de mesa (1993); - desporto motorizado (2002).
Grupo Coral Trabalhadores de Alcáçovas (1947)	- grupo coral masculino (1947).
Associação de Convívio Reformados de Alcáçovas (1982)	- organização de passeios/excursões e almoços de convívio; - jogos tradicionais (actividade reiniciada recentemente);

¹⁵ *Empowerment* diz respeito a todo o acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania (J. Friedmann, 1996).

	- participação na quinzena sócio-cultural (desde 1997).
Associação Cultural e Recreativa Alcaçovense (1988)	<ul style="list-style-type: none"> - judo (1995); - ginástica aeróbica (1996); - ginástica de manutenção (1996); - <i>ballet</i> (1996); - pintura decorativa (1999). - sevilhanas (2000); - grupo coral feminino “Paz e Unidade” (2000); - aulas de Inglês (2002); - explicações (apoio a alunos de 1º e 2º ciclo) (2003).
Associação Terras Dentro (ATD) (1991)	Associação de desenvolvimento local que promove programas de formação profissional e utiliza programas de incentivos para iniciativas várias de desenvolvimento integrado, sobretudo em meio rural, a partir da valorização dos recursos locais.
Corpo Nacional de Escutas de Alcáçovas (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Acampamentos; - Participação em eventos locais, nomeadamente, na mostra de doçaria de Alcáçovas (em 2002) e quinzenas culturais.
Associação para o Desenvolvimento, Investigação e Inovação Social (ADIIS) (1994)	- formação e desenvolvimento social.
Associação Tauromáquica Alcaçovense (1994)	<p>organização de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tourada (em recinto desmontável); - garraizada; - <i>rodeo</i>; - passeio equestre; <p>promoção de projecto de construção de praça de touros.</p>
Centro de Recursos Educativos para a Infância (1994)	Creche e Actividades de Tempos Livres (ATL).
Associação Jovens de Alcáçovas (AJAL) (1996)	<p>organização de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - festas; - passeios TT; - desfile de Carnaval; - acção de formação sócio-cultural para dirigentes associativos.
Associação Cultural Estrela Dourada (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - grupo coral feminino “Estrela Dourada” (2001); - grupo coral misto “Flores do Campo” (2001).
Associação de Pais da Escola Básica Integrada/Jardim de Infância (1998)	<p>Participação nas organizações de gestão da escola e nas suas actividades.</p> <p>Organização de festas, colóquios, visitas de estudo e jogos amigáveis.</p>

Clube de Caçadores e Pescadores “os Alcaçovenses” (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - tiro aos pratos; - organização de caçadas em reserva de caça; - torneios de pesca.
Associação Terra Mãe (2001)	<p>Projecto para criar centro de acolhimento para crianças e jovens em risco e gabinete de apoio psico-social.</p> <p>Organiza muitas iniciativas na comunidade para recolher fundos para o centro de acolhimento.</p>
Associação Amigos de Alcáçovas (2001)	<p>Associação de defesa do património:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolveu estudo para utilização do Paço Real em Alcáçovas; - organiza visitas guiadas a locais com interesse histórico.
Associação Filhos da Terra (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - grupo de música popular portuguesa “Filhos da Terra”; <p>Participação em várias iniciativas e festas da comunidade.</p>

Em Alcáçovas, às iniciativas festivas, de grande tradição religiosa ou laica (Romaria de Nossa Senhora da Esperança, Festa de S. Geraldo, Feira de Alcáçovas) juntam-se as manifestações organizadas pelas autarquias. Aqui, a par da comemoração dos dias 25 de Abril, 1 de Maio e Dia da Árvore, surgem as Semanas do Idoso e da Criança, todas elas manifestações comuns a outros lugares do concelho.

Recentemente, a Freguesia é palco de dois acontecimentos culturais específicos com alguma projecção no exterior: a Quinzena Cultural (6ª edição) e, sobretudo, a Mostra de Doçaria (3ª edição)(Quadro X). Se estes dois certames são, uma vez mais, de iniciativa autárquica, o primeiro tem a particularidade de congregar a sociedade civil na organização das várias actividades que o compõem. Esta manifestação cultural é o exemplo de como as relações sociais de proximidade fortalecem o sentido de pertença territorial aspecto que deve ser entendido como muito favorável ao desenvolvimento da localidade.

Note-se que um dos aspectos mais trabalhados nas primeiras iniciativas de Formação para o Desenvolvimento foi justamente o envolvimento da comunidade nas várias iniciativas provenientes da formação.

Quanto à Mostra de Doçaria Tradicional ela projecta a localidade e as suas actividades económicas no exterior, constituindo um novo “cartão de visita” da vila. Esta manifestação torna patentes as virtualidades da formação na ligação entre redes de dimensão diversa: a rede familiar onde está ancorado o saber da doçaria tradicional e a rede dos contactos comerciais definida pela projecção económica deste produto.

Quadro X – Principais festas e eventos sócio-culturais de Alcáçovas

Festas e eventos da Freguesia	<ul style="list-style-type: none"> - Festa de S. Geraldo – fim de semana em Agosto - Romaria de Nossa Senhora da Esperança – Domingo do Espírito Santo - Feira de Alcáçovas (do Chocalho) – fim de semana de Julho - Quinzena Cultural – 1ª quinzena de Maio - Mostra de Doçaria – fim de semana de Novembro
Outros eventos (comemorados a nível do Concelho)	<ul style="list-style-type: none"> - Dias festivos (25 de Abril, 1º de Maio, dia da árvore) - Semana da criança - Semana do idoso

Em síntese, as acções de formação são inovadoras não só porque inicialmente foram concebidas de forma integrada (abrangendo competências pessoais, sociais e técnicas) como também se estenderam a áreas não directamente ligadas ao trabalho profissional, como é o caso do lazer e da formação para a cidadania.

Importa reter algumas características presentes nestas iniciativas de formação:

- Formação integrada num projecto de desenvolvimento local;
- Formação prestada a partir de um centro criado localmente;
- Formação que envolve a comunidade;
- Formação vocacionada para o apoio à iniciativa empresarial;
- Formação apostada na valorização do papel da mulher;

Assim, as acções de formação profissional contribuem para o desenvolvimento local porque:

- Reforçam os laços pessoais e de sociabilidade na comunidade;
- Possibilitam a abertura da comunidade ao exterior (por via das iniciativas sociais e do novo dinamismo económico).

Bibliografia

- André, I. (2002) – “Coesão espacial, a inclusão dos lugares nas redes de desenvolvimento” in AA.VV. *Olhares Sobre o Território e a Espacialidade*, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos, Estudos de Geografia Humana e Regional, 45.pp 43-56.
- Associação Amigos de Alcáçovas (2002) – *Estudo de utilização do Paço Real em Alcáçovas, Alcáçovas*, policopiado.
- C. M. de Viana do Alentejo e Junta de Freguesia de Alcáçovas (1990) – *Emprego e Desenvolvimento de Alcáçovas* (Inquéritos à população, à habitação e às actividades económicas), Alcáçovas, policopiado.
- C. M. de Viana do Alentejo (1990) – *Programa de Desenvolvimento Integrado da Freguesia de Alcáçovas*, Viana do Alentejo, policopiado.
- Friedmann, J. (1996) – *Empowerment, uma política de desenvolvimento alternativo*, Celta Editora, Oeiras.
- Oficina Imobiliária, Lda (2000) – *Plano de Acção Vila de Alcáçovas*, relatório final, Évora, policopiado.
- Oliveira das Neves, A.; Pedroso, P. (1997) – *Emprego, Formação e Desenvolvimento na Região Alentejo*, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Lisboa.
- Terras Dentro (1991) – *Candidatura Leader*, vol. I, Alcáçovas, policopiado.

Adultos Certificados com o Nível Secundário no CNO da Terras Dentro durante o ano 2008
Experiências no Associativismo Local

Adulto	Sexo	S/N	Participação Cívica / Participação no movimento Associativo Local
1	F	1	Participa na Associação de Pais do Agrupamento de Escolas da Vidigueira como membro da direcção
2	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
3	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
4	F	1	Membro da Direcção do Clube de Desportos Aquáticos da Vidigueira, sendo também árbitro de natação;
5	F	1	Voluntariado no Centro Cristão de Recuperação de Jovens
6	M	1	Fundador do Grupo de Amigos da Serra do Mendro (defesa e conservação do património natural)
7	F	1	Voluntariado na Associação SER VIDA; Participação na Associação de Bombeiros
8	M	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
9	M	1	Participação na Liga de Protecção do Ambiente
10	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
11	M	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
12	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
13	M	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
14	M	1	Membro da Direcção da Associação de estudantes ESGP; Presidente da Direcção da Federação distrital de Minigolfe de Évora
15	M	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
16	F	1	Colabora com a Associação de Pais da EBI/JI de Alcáçovas e Associação Cultural e Recreativa Alcaçovense
17	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
18	M	1	Foi escuteiro; membro activo da Associação de Estudantes da escola da Vidigueira
19	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
20	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
21	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
22	M	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
23	F	1	Bombeira voluntária; Membro da Banda Filarmónica Portelense e da Associação Artística Portelense
24	F	1	Participação como voluntária na Rádio Vidigueira (Chefe de estação) – Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Vidigueira
25	M	1	Membro da Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de

			Portel
26	F	1	Participação na Banda Filarmónica da Sociedade União Alcaçovense
27	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
28	M	1	Ministro extraordinário da Comunhão; trabalho como voluntário - solidariedade
29	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
30	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
31	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
32	F	1	Participa na secção de dança da Casa do Benfica de Viana do Alentejo
33	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
34	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
35	M	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
36	M	1	Foi Voluntário na dinamização da secção de ténis de mesa do Sport Club Alcaçovense
37	M	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
38	M	1	Participação na Associação de Jovens de Oriola (colabora nas actividades)
39	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
40	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
41	M	1	Foi membro da direcção do Sport Club Alcaçovense
42	M	1	Membro da Direcção do Grupo União Sport Sancristovense; director do grupo de teatro; participação na comissão de festas
43	M	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
44	M	1	Participação na Associação Artística Portelense e à Associação dos Bombeiros Voluntários
45	M		Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
46	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
47	F	1	Voluntária na área da saúde desde jovem
48	F	0	Não revela nenhuma experiência de participação no movimento associativo
TOTAL		21	

